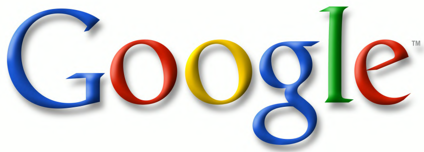
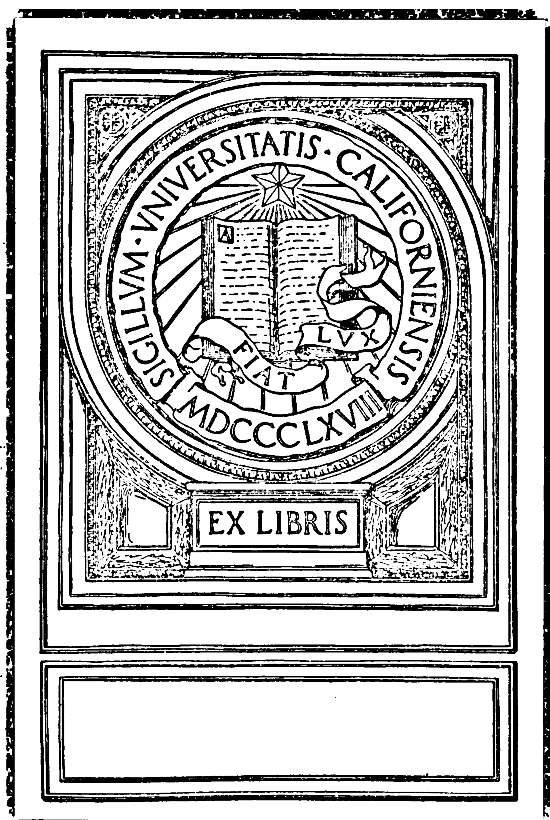






SIGILLVM · VNIVERSITATIS · CALIFORNIENSIS
FIAT LVX
MDCCCLXVIII
EX LIBRIS

1/4 BIND

Til Verner Dahlerup
fra hans gamle ven
O. J.

Jespersen
Sprogundervisning

SPROGUNDERVISNING

OTTO JESPERSEN

SPROGUNDERVISNING

THIS WAS SOMETIME A PARADOX, BUT
NOW THE TIME GIVES IT PROOFE
HAMLET



KØBENHAVN
DET SCHUBOTHESKE FORLAG
J. L. LYBECKER OG E. A. HIRSCHSPRUNG
1901

OPLAG: 1250 EKSPL.

H. H. THIELES BOGTRYKKERI

TIL

PASTOR EMER., DR. PHIL. HON. CAUSA

H. F. FEILBERG

De var ung med de unge og ivrig med de ivrige ved Stockholmermødet 1886. Tillad mig nu på den dag, da De fylder halvfjerdsindstyve år, at tilegne Dem denne videre udformning af de tanker vi dengang kæmpede for, med hjertelig tak for alt hvad jeg skylder Dem — tak for Deres herlige jyske ordbog, for Deres fornöjelige arbejder om almueliv og almuetro, men allermest tak for den lysende hjertelighed, der har gjort hvert besøg hos Dem og hvert besøg af Dem til en fest.

Deres hengivne

OTTO JESPERSEN

DEN 6. AUGUST 1901

I

En lille personlig indledning må læserne finde sig i, fordi den måske vil forebygge skuffelse hos mange ved at fortælle, hvorfor dette arbejde indeholder flere ting, som jeg för har sagt enten ganske eller omtrent på samme måde. Fra den förste begyndelse af mine sproglige studier har tanken om en forbedret sprogundervisning optaget mig. Dengang var reformen ikke som nu behandlet i talrige bøger og artikler; men spredte antydninger, især hos Sweet og Storm, begejstrede mig, og da snart efter bevægelsen tog fart, navnlig i Tyskland, var jeg efter bedste evne med. Den förste bog med mit navn på titelbladet var en bearbejdelse af Felix Frankes ypperlige lille skrift „Die praktische spracherlernung auf grund der psychologie und der physiologie der sprache"; den udkom i 1884 under navnet „Praktisk tilegnelse af fremmede sprog" og blev ganske livligt tilrakket af kritikken. Western i Norge og Lundell i Sverrig kom omtrent samtidig frem med beslægtede tanker; og vi tre slog så ved Stockholmer-filologmødet i 1886 et slag for en reform. Vi lavede — naturligvis — en forening. Den blev kaldt *Quousque tandem*; vi måtte ha et latinsk navn, fordi ingen af os var snedig nok til at finde et fællesskandinavisk navn med tilstrækkelig fanfare-klang; og Vietor havde kort i forvejen brugt dette ciceronianske trompetstød — der, til bedste for

ikke-latinkyndige, kan gengives ved „Kan det nu snart få en ende?“ — som navneskjul for sit kraftige lille skrift „Der sprachunterricht muss umkehren“. Vort lille skandinaviske selskab udgav nogle småskrifter, en tid endog et lille fjerdingårsskrift. Men da det efterhånden viste sig, at vort foreløbige mål at vække opmærksomhed for sagen var nået, og da sagen var kommet ind i det andet og vigtigere stadium, at lærerne begyndte at føre reformen ud i virkeligheden og at lærebogsforfatterne tog mer og mer hensyn til den, så holdt Quousque tandem uden engang at bekoste dødsannongse ganske stilfærdig op med at opkræve sin årlige krone og udsende skrifter. — Som bannerfører i Danmark har jeg haft rig lejlighed til at udtale mine tanker om reformen i tale og på tryk, og da jeg endnu ikke er nået til den alder, hvor det (her i landet) er nedarvet sæd at man svigter sin ungdoms ideer, kommer jeg til på de følgende blade at sige meget om igen, som de der har fulgt min virksomhed kender i forvejen. Min trøst og undskyldning er, at mine gamle udtalelser for en stor del er godt gemte i gamle årgange af tidsskrifter og i pjæser, som ikke kan fåes gennem boghandelen. Værre er det, at jeg nu i nogle år har været borte fra den praktiske skoleundervisning; men jeg skal göre hvad jeg kan, for ikke at blive altfor „akademisk“. At jeg hyppigst tar mine exempler fra de lærebøger, jeg selv har udgivet eller været med til at udgive [1]), og at jeg taler mest om fransk og engelsk, beror naturligvis på at

---

[1]) Deres titler forkortes: Fr. B. = Fransk Begynderbog (3die Udg. 1901; oprindelig Fransk Læsebog efter Lydskriftmetoden 1889); Eng. B. I. og II. = Engelsk Begynderbog af O. J. og Chr. Sarauw, I. 2det Opl. 1899, II. 2det Opl. 1900; Eng. L. = Engelsk Læsning for Mellemklasser 1891; Eng. Gr. = Kortfattet engelsk Grammatik, 3die Udg. 1899.

jeg kender disse bøger og disse sprog bedre end andre; det vil dog ikke falde svært at overføre hvad jeg har sagt, på andre bøger og andre sprog.

Hvad er det for en metode, jeg vil anbefale? Ja når man dermed mener, hvad den hedder, er jeg i nogen forlegenhed, for metoden ligner däri alle kære börn, at den har mange navne, og intet af dem er helt træffende, men ramser jeg dem op, kan jeg dog måske gi en lille forhåndsforestilling om hvad det hele går ud på. Den kaldes af nogle den „nye“ eller „nyere“ — nu vel næppe den „nyeste“ —, af andre „reformmetoden“, endvidere den „naturlige“, den „rationelle“, den „rigtige“ eller „fornuftige“ (hvorfor ikke rose sine varer, det gör jo alle handlende i deres reklamer?); den „direkte“ siger allerede noget mere; den „fonetiske“ siger noget, men langtfra nok, ligeså „lydskriftmetoden“: det er dog ikke fonetik og lydskrift, det ene kommer an på; den „imitative“ drager strax et andet moment frem; den „analytiske“ (modsætning til den konstruktive) kunde måske også bruges om andre metoder; den „konkrete“ (foreslået af rektor Almqvist i Stockholm) peger hen på noget væsentligt, det gör „anskuelsesmetoden“ også; „talemetoden“ minder måske for meget om taleinstituter; ord med anti- som den „antiklassiske“ eller „antigrammattiske“ metode eller „antioversættelsesmetoden“ er slæbende og kedeligt negative — og der bliver da ikke andet for end at opgive at finde et navn („quousquistisk“ blev forresten i sin tid meget benyttet) og indse, at denne vanskelighed med at opkalde metoden beror på, at det ikke er een ting man vil ha reformeret, men mange — hvorfor der naturligvis også indenfor „reformvennerne“ er mange forskellige afskygninger: een lægger hovedvægten på een side, en anden på en anden. Og der

er såmænd nok at ta fat på for den, som vil ha mer udbytte af sprogundervisning end man i reglen hidtil har fået.

Til fordel for reformen taler i höjeste grad det, at det er umuligt at opkalde den „ny“ metode efter en bestemt mand, på samme måde som man i gamle dage havde Lancasters, Hamiltons, Jacotots metoder, senere Robertsons, Ollendorffs, Ahns, Toussaint-Langenscheidts, Plötz's, Listovs og som man i de sidste år har fået Berlitz's og Gouins metode for sprogundervisning. Når salig Heimdall havde ni mødre, så har vor reformmetode allermindst syv vise fædre. Dærved adskiller den sig væsentligt fra alle de lige nævnte: hver af dem har navn efter een enkelt mand, og omvendt huskes han i reglen kun som ophavsmand til sin metode. Vor metode dærimod skyldes fra först af mænd, som af andre grunde vil mindes som hørende til de ypperligste sprogforskere i de sidste årtier (bl. a. Sweet, Storm, Sievers, Sayce, Lundell), og de tanker de har udkastet, er så taget op og ført ud i livet med mangehånde praktiske udvidelser og også ændringer af en stor skare skolemænd (jeg nævner, næsten i flæng, Klinghardt, Walter, Kühn, Dörr, Quiehl, Rossmann, Wendt, Western, Brekke); på overgangen mellem begge grupper står især Vietor og Paul Passy. Dæri ligger at vi ikke har med teoretisk principrytteri at göre; det er ikke een mands indfald, men vor tids bedste lingvistiske og pædagogiske tanker, der — udgåede fra mange forskellige — efterhånden har fundet hinanden for i skön endrægtighed at omstyrte gammel rutine. De nye sprog, der för var askepot i skolen og ved universitetet, begynder at føle sig som fuldmyndige og vil tale et ord med i lavet, fordi de ikke kan nöjes med det som måske passede for de tidligere enerådende klassiske sprog.

De vil behandles som levende — og undervisningsformen skal være mangfoldig, mangesidig som livet selv.

Hvad er formålet med sprogundervisning? Ja hvorfor kan man sit modersmål? Vel sagtens for at kunne leve sammen med sine landsmænd med störst udbytte: udvexle tanker, følelser og ønsker med dem, både ved at modtage noget af deres åndelige indhold og ved at meddele dem noget af hvad der bor i een selv. Sproget er ikke formål i sig selv, sålidt som jernbaneskinner er det; det er en forbindelsesvej mellem sjælene, et kommunikationsmiddel. Ikke engang det eneste: ansigtsudtryk, gestus osv., ja selv f. x. et kraftigt ørefigen kan fortælle mig, hvad der foregår inden i en af mine medskabninger. Men sproget er det fyldigste, righoldigste, bedste kommunikationsmiddel, det slår bro mellem mennesker på mangfoldige områder, hvor de ellers vilde vanke om afsondrede og udelukkede fra forståelse.

Formålet med at lære fremmede sprog må da være det at skaffe forbindelsesveje til steder, hvor modersmålet ikke rækker hen. Der må altså være mennesker, som jeg af en eller anden grund ønsker at udvexle tanker med eller dog modtage tanker fra. Heri ligger egentlig allerede besvarelsen af det spörsmål: hvilke sprog vi (fortrinsvis) skal lære — sammenlign værdien af at kunne tale med beboerne af Fidji-øerne på deres eget sprog med kendskab til engelsk. Hvor der udelukkende kan være tale om eensidig tankemeddelelse, som i de tilfælde, hvor det man ønsker eller dog det man kan opnå, er at lære visse fremmede forfatteres værker at kende, medens man ikke selv har mulighed eller udsigt til selv at meddele, blir spörsmålet altid, om det ikke er bedre at bruge oversættelser end at lære sproget selv, således navnlig ved de døde sprog. En oversættelse er

ganske visst ikke fuld erstatning for originalen; men på den anden side skal man kunne et sprog godt for at få mere ud af originalen end af oversættelsen. Hvordan står balangsen da mellem udgiftssiden — arbejdet at lære sproget — og indtægtssiden — det merudbytte, man derigennem får af forfatterværkerne? Det må selvfølgelig afgöres for hvert tilfælde for sig, og mange omstændigheder kan komme i betragtning; men de fleste står sig åbenbart ved f. x. at læse Tolstoi og Sakuntala på dansk.

Der kan indvendes, at vi også kan ha andre formål med at lære fremmede sprog; en sammenlignende sprogforsker f. x. studerer sprogene i og for sig uden hensyn til, om han gennem dem får eller har udsigt til at få meddelelser om nogetsomhelst, han ikke vidste i forvejen eller kunde få at vide på langt bekvemmere måde; han kan tit ha stor interesse i sprog uden ringeste litteratur og i sprog, talte af befolkninger han aldrig kommer i beröring med. Men dette studium, der kan parallelliseres med studiet af andre kommunikationsmidler for deres egen skyld: lokomotivteknik, jernbanernes sikkerhedstjeneste osv. — blot at det nok er en del interessantere — er åbenbart noget for sig, der ligger langt udenfor det, folk i almindelighed lærer sprog for. Til trods for den værdi, det utvivlsomt har for enhver „dannet“ at vide nogen besked også om sprogets liv, kan jeg dærfor her la det teoretiske sprogstudium nöjes med lejlighedsvise bemærkninger hist og her i det følgende, så meget mere som det ikke har været af hensyn hertil, at noget sprogfag er indført i skolen, alene måske med undtagelse af oldnordisk.

Latin og græsk er såmænd heller ikke fra först af kommet ind i vore skoler for at uddanne elevernes logiske sans, hvormeget man end af og til kan høre det påstå, at deres

betydning netop ligger på dette område. Mange ord behøver da heller ikke at spildes på denne påstand, især da alle kompetente klassiske filologer — også de der holder på de klassiske sprogs priviligerede stilling i skolen — forlængst har opgivet den tanke som uvidenskabelig, at det latinske (eller græske) sprog skulde være mere logisk i sin bygning end f. x. fransk eller dansk.

Men på den anden side må det ikke overses, at enhver ting, der læres med et fornuftigt formål for öje og efter en fornuftig metode, i sig selv mer eller mindre direkte udvikler værdifulde åndsevner, og at særlig sprogundervisning, foruden det reelle udbytte, den gir gennem indholdet af det, man læser i de fremmede sprog, er et ypperligt middel til at skole så vigtige åndsevner som

evnen til at iagttage (iagttage rigtigt, iagttage selvstændigt),

evnen til at ordne det iagttagne under forskellige synspunkter,

evnen til at uddrage almindelige love af iagttagelsesstoffet,

evnen til at drage slutninger og anvende dem på andre tilfælde end de hidtil givne,

— altsammen naturligvis meget nærbeslægtede evner — og endelig også

ordenssans.

Ved opbygningen af vor undervisningsmetode må vi, især da hvis den skal bruges i skoler, også ta hensyn til disse ting. En sprogundervisning, der gik ud på blot at efterplapre lærerens eller bogens ord, vilde, hvis den kunde tænkes, ikke være på sin plads i skolen, hvor for resten, såvidt jeg veed, heller ingen har villet indføre en sådan ren plapremetode.

Eleverne må også interesseres for faget; de må få en levende følelse af, at det i höj grad lönner sig for dem at arbejde videre. De skal mærke, at man ved sprogundervisningen gir dem en nögle, og at der er nok af skatte som den kan lukke op for dem; de skal se, at den litteratur de har fået adgang til, rummer mangfoldige værker, der også har bud til dem; og de skal i så vid udstrækning som muligt gennem undervisningen ha fået interesse for vedkommende land og folk, så de også selv vil arbejde for at udvide deres kundskaber dærom. Dærved lægger man en god bund for hele livet — og ordet non scholæ, sed vitæ bør jo ikke forståes, som altfor mange (navnlig forældre) gör: lær ikke for skolen, men for at få en god examen, på det at det må gå dig godt i livet, så du i kraft af dine examenspoints kan komme ind i en god lille sikker stilling. Skolen bør udruste ungdommen på bedste måde til livet, og læreren bør ikke af hensyn til examensfordringer hindre noget af det der ellers er godt. Om examener nedenfor; her vil jeg blot på forhånd advare læreren mod for tidligt at skele hen til examen. Meget af det jeg anbefaler i det følgende, har jeg tit nok hørt lærere erkende som i og for sig fornuftigt, men de er blot bange for det af hensyn til examen. Dærtil må svares: undervis rigtigt, så kommer der liv og lyst i det hele, og når examen kommer, kan dine elever mer, end om du fra först af udelukkende havde taget hensyn til hvad der står i examensbestemmelserne, eller til hvad en censor kan falde på at forlange. Eleverne lærer i virkeligheden mest, når de hele tiden har en fornemmelse af, at det hele er noget nyttigt og værdifuldt og at det ikke svæver for höjt over det virkelige liv, som de dels kender det, dels begynder at ane noget om det.

Vi lærer altså sprog (modersmålet så vel som andre) for at blive sat i stand til at få fornuftige förste-hånds meddelelser om andres tanker og for (om muligt) også selv at ha et middel til at göre andre meddelagtige i vore egne tanker; og tar vi hensyn til, hvad for meddelelser vi kan vente at få snarere gennem et fremmed sprog end gennem vort eget, kan måske det höjeste formål med sprogundervisning bestemmes som adgang til den inderligste forståelse af den fremmede nations bedste tanker og institutioner, dens litteratur og kultur, i videste forstand nationens ånd. Men ved siden dæraf må vi ikke glemme, at vi ikke kan nå så höjt med et spring, og at der på vejen derop er andre ting, som også er værd ta med. Vi lær ikke vort modersmål alene for at kunne læse Holberg og Kierkegård, men heller ikke alene for at sige skomageren besked eller forstå vaskekonens regning. På samme måde skal vi ved fremmede sprog ikke udelukkende flyve op mod det höjeste, heller ikke udelukkende kryve nede ved det laveste: imellem begge sfærer ligger i mangfoldige afskygninger store områder, hvor det kan være af stor værdi for os at kunne stå i direkte forbindelse med andre nationer.

II

ALLEREDE af det nu sagte følger noget med hensyn til den metode, vi bør følge. Vi bør lære sproget gennem fornuftige meddelelser; der må altså være en viss sammenhæng i tankerne i det meddelte sprogstof, så vidt muligt fra förste dag. Løsrevne ord er stene for brød: der kan ikke siges noget fornuftigt med blotte gloser. Ja ikke engang løsrevne sætninger kan vi bruge — i alt fald ikke på den måde og i den udstrækning som i de fleste bøger efter den gamle metode. Indbyrdes forbindelse mellem dem er der nemlig i reglen lige så lidt af, somom man vilde læse en avis tværsover, fra den ene spalte til den anden i samme linie. Jeg tar på må og få fra en meget benyttet fransk læsebog: „Min tante er min moders veninde. Min kære ven, du taler for hurtigt. Det er en god bog. Vi ere altfor gamle. Denne herre er ganske sørgmodig. Drengen har druknet mange hunde.“ Når folk taler om at sprogundervisningen skal være en art åndsgymnastik, så veed jeg ikke om der dærved bl. a. er tænkt på sådanne voldsomme tankespring fra een forestillingskres til en helt anden.

Fra en anden fransk lærebog, der synes for en stor del at ha fortrængt den lige citerede og som sikkert også har store fortrin, nævner jeg: Nous sommes à Paris, vous êtes

à Londres. — Louise et Amélie, ou êtes-vous? — Nous avons trouvé la lettre sur la table. — Avez-vous pris le livre? — Avons-nous été à Berlin? — Amélie, vous êtes triste. — Louis, avez-vous vu Philippe? — Sommes-nous à Londres? [Stedsans synes hos de talende at være ejendommelig udviklet: först fortæller de, at de selv er i Paris, men den (de?) som de taler med, er i London (telefonsamtale?); så kan de ikke huske, om de selv har været i Berlin, og tilsidst spör de, om de selv er i London; desværre får de intet svar, ti der fortsættes:] Pierre, vous avez pris la canne.

Mange lærebøger i engelsk er ikke bedre. I een (udk. 1889) står f. x. „Jeg beundrer disse blå bånd. Det engelske sprog er mere nyttigt end smukt. Jeg vilde foretrække et rent lommetörklæde“ [for det engelske sprog?] og på den følgende side: The joiner has made this chair. What a fine sunshine! For whom do you make this bed? Which of you will have this box? I should like to have it. Of whom have you got this cake? I am very fond of cakes. [Som man råber i skoven, får man svar!] I have borrowed a great deal of books from a public library.

Fra en i 1893 i andet oplag udkommen „praktisk“ lærebog i engelsk nævner jeg følgende, der gives til oversættelse: „Ere kongens heste meget gamle? Nej, men hertugens vogn er gammel. Er den ældre end Deres vens? ... Har adelsmanden fortalt Dem den nyhed? Nej, min herre, men damen har fortalt mig nyhederne om forretningen og brylluppet. Hvorfor giver De ikke negeren et hus? Nej, min herre, men jeg kan fortælle Dem, at tyskeren har givet hver af negrene et smukt lille hus. Har damen en kniv? Ja, damen har to knive. Hvorfor giver De ikke damerne

tyskerens nögler til kirken? Adelsmændene have tyskerens nögler.“

Med den slags citater kunde man blive længe ved; de valgte er endda ikke af den allerværste type, da der jo er (nogenlunde) mening i hver sætning for sig. Men hvad skal man sige, når der i en tysk læsebog (af en af vore mest repræsentative höjere tysklærere) som svar på spörsmålet Wo seid ihr? siges Wir sind nicht hier!? Samme skolebogsforfatters fantasi har særlig været livlig i retning af pluskvamperfekter: „Dine stövler havde ikke været store. Havde I været forstandige? Din hest havde været gammel.“ Forbavset spör man sig selv: når holdt denne vidunderlige hest da op med at være gammel? Men den slags realoplysninger findes ikke i bogen, den nöjes med det sfinxagtige: Dein pferd war alt gewesen. Mon det virkelig skulde ha været den slags lærebøger, Sören Kierkegaard sigtede til, da han skrev at sproget var givet menneskene, ikke for at skjule deres tanker, som Talleyrand påstod, men for at skjule at de ingen tanker havde?

Det må nu strax indrömmes, at der er stor forskel på de enkelte lærebøger efter dette enkeltsætnings-system. Nogle synes slet ikke at ha sans for at der dog er grænse for, hvor meget vås man kan byde börn under påskud af at lære dem grammatik; andre søger så meget som muligt at forme sætningerne fornuftigt og også efter börnenes naturlige forestillingskres. I sidste henseende har der været en stadig fremskriden fra de tider, da sætningerne enten var moralske leveregler og filosofiske dybsindigheder eller udpluk om græske helte o. lign. Et vigtigt skridt fremad blev i sin tid gjort af tyskeren Plate — herhjemme af Listov, der synes at skylde Plate overmåde meget, og nu for latinens

vedkommende af Hauch. Men selv hos dem falder sætningerne ofte så underligt fra hinanden (se f. x. Listovs Ledetraad stk. 40: My brother had not many lessons yesterday. Where had you been? The weather had been fine for a long time. This boy had only been in our house three or four weeks. Has your uncle had many tulips this year? How long had you had this frock?) og er der end ikke så grelle meningsløsheder som hos andre, megen mening er der dog ikke i begynderbøgerne.

Det er let nok i alle den slags bøger at finde noget at göre nar af: lad os da hellere spörge om grunden til dette i lange tider næsten eneherskende system. Forsvarerne af det vil naturligvis henvise til vanskelighederne i alle sammenhængende stykker: selv de simpleste fortællinger rummer så mange grammattiske former og så mange gloser, at begynderen ved strax at få dem på ett bræt må blive overvældet og forvirret. Man må gå gradvis frem i vanskelighed, altså lægge stoffet tilrette i trin fra meget lette til stadig sværere ting, og dette mener man kun kan opnås ved enkeltsætninger. Princippet er sundt — men det er usundt at gennemføre det på en sådan måde, at andre lige så sunde pædagogiske principper helt tilsidesættes. Skulde pædagogikken ikke også fordre mening i det, man trakterer börnene med? Men meningen er som påviist ikke altid sådan at finde. Og skulde det ikke også ha betydning at fange elevernes interesse? Lysten driver værket; det der er knyttet til behagelige minder, hænger bedre fast i hukommelsen end alt det kedsommelige stads. Men læsestykker, hvor det afvexlende er franskmanden, der har taget englænderens hat, og englænderen, der har franskmandens stok, eller hvor snart Marie ser Luises hund, snart Peter ser

Henriks hest — de kan kun kede, selvom de nok så gradvis indøver vanskelighederne ved genitiv. Voxne kan jo finde sig i en del kedsommelighed, når de tror at opnå noget ved det, men inderst inde finder de sligt dræbende — og det er det også, ja endog dræbende for sprogsansen. Börn kan jo finde sig i meget, når de har en lærer der forstår at sætte sig i respekt og göre sig afholdt; de finder sig jo også i meget blot for at få „gode karakterer“ eller når de stimuleres ved andre ligeså usunde midler. Men bedre er det dog at undgå kedsommelighed.

Af pædagogisk vigtighed er det vel også, at det meddelte skal være rigtigt. Men her træffer vi netop et af de punkter, hvor det straffer sig at ville lave enkeltsætninger; de blir så overmåde let opstyltede, ja ligefrem fejlagtige. Exempler kan bl. a. findes i det ovf. s. 11 givne stykke, hvor sætningen *For whom do you make this bed?* i hvert fald ikke er godt engelsk (bedre: Who(m) are you making that bed for?) og hvor *a great deal of books* er en slem fejl for *a great many books*. Det er virkelig lettere at skrive et langt sammenhængende stykke på et fremmed sprog om noget der interesserer een, end at lave blot 8 rigtige usammenhængende sætninger til illustration af et par grammattiske regler og med benyttelse af et for största delen givet ordforråd. Til sproglige umuligheder, selvom det ikke kan kaldes positive fejl, regner jeg også sådanne sætninger som følgende fra Listov: Wash. Do not wash. Tie. Do not tie. Fetch. Do not fetch .... Give. Do not give .... hele stykket er ikke andet end sådanne påbud og forbud, der (med undtagelse af det förste i reflexiv betydning) aldrig kan forekomme således i det virkelige liv. Fra tankens side er de ufærdige eller halvfærdige forestillinger, sprogligt er

de også (ja netop af samme grund) meget betænkelige. Et Listovsk spörsmål *Do I run?* skulde da for at være ægte hedde *Am I running?* og *Do I take?* kræver en nødvendig angivelse af hvad og hvornår.

Endelig gir disse arter af sætninger eleven et helt fejlagtigt begreb om hvad sprog overhodet er, og om forskellige sprogs indbyrdes forhold. Han får altfor meget det indtryk at sprog vil sige en samling ord, gloser, der er isolerede og uafhængige og hvert har sit tilsvarende ord på dansk; disse ord skyder man så omkring uden egentlig formål efter visse givne regler omtrent som i det for nogle år siden grasserende „puslespil". Den fejl man dærved begår, kalder Sweet the arithmetical fallacy, fordi sprogene betragtes som en samling enere, hvor addendernes og faktorernes orden er så temmelig ligegyldig. Alt det idiomatiske i sprogene skydes — foreløbig i alt fald — helt til side, uden hensyn til at de mest uundværlige udtryk i sprogene tit er disse irrationelle forbindelser, der ikke kan konstrueres af gloser + grammattiske regler, udtryk som *What's the matter? I couldn't help laughing. Serve you right. Ça va sans dire. Ça y est. Voilà qui est drôle. Wie spät haben Sie? Wer ist jetzt an der reihe? Sie sind dran. Was ist denn los?* Hvor vi sir „ring på" uden at föje til, hvad der skal ringes på, sir englænderne omstændeligt *ring the bell,* men franskmændene helt kort *sonnez*, osv. osv. Følgen af at man ikke ret hurtigt får en del af den slags ting med, men årevis blir ved at oversætte ordforbindelser af den aritmetiske slags, indtil alle grammatikkens regler er indøvede, er den at eleven lettelig, når han slippes ud på egen hånd, tar hvert ord i den danske vending, der lige falder ham ind, og gengir

det med det tilsvarende franske [1]). Der kan dærved komme latterligheder ud som *Avez-vous quelque chose contre que je prends ceci?* — hvor den grammattisk skolede måske vil ransage sin samvittighed lidt för han tör sige *prends,* da der jo muligvis skulde stå subjonctif! Sætninger som *I wonder hadn't we better put up with it* har lisă lidt deres plads i Ahn & Co., som den almindelige danske grammattiske „analyse" gir sig af med at klare sætninger som „Hvem der havde en cigar!"

Det er grammatikken der spiller den altovervejende rolle („I skoleåret er gennemgået den regelmæssige formlære til verbernes tredie klasse"). Hver sætning har egentlig kun sin raison d'être som led i den grammattiske exerceren, så man ikke sjældent ved at læse den slags bøger får det indtryk, at franskmændene er strengt systematiske væsener, der een dag taler i lutter futurer, en anden i passé définier, og som siger de mest usammenhængende ting blot for at få alle personerne med i den tidsform, der nu den dag er konversationsæmnet, mens de omhyggeligt opsætter til næste år at bruge en eneste subjonctif.

Ulykken er nu bl. a., at skönt det hele er anlagt på at indøve grammatikken, opnåes dette formål slet ikke ved disse altfor systematiske øvelsesstykker; disciplene får færten af hvad der skal bruges i det stykke, og anvender det så mekanisk dær, men de får ikke ævnen til at overføre det

---

[1]) Et pudsigt udslag af den „aritmetiske" fejl er følgende skilt, som overbibliotekar Birket Smith meddeler mig at han har set i København:

Stövle- og skomager.
Boot- and shoemaker.
Botte- et cordonnier.

på andre steder, så hvis der pludselig i et stykke om pluskvamperfektum skal bruges en fremtidsform, kommer den let til også at sættes i pluskvamperfektum — ved indøvelsen af 4de deklinations endelser er det uendeligt svært at få et ord efter 3die, der tilfældigt er kommet ind, rigtig böjet uden indsmuglen af 4de klasses endelser, osv. Jeg læste også engang en pædagogisk afhandling af en tysk overlærer tror jeg det var, der havde gjort den opdagelse, at grunden til de mange dårlige latinske stile var den, at disciplene tit i een og samme sætning skulde anvende flere af syntaxens regler: lavede man blot sætningerne således at hver af dem kun indeholdt ett grammattisk fænomen, skulde man bare se, hvor flinke eleverne vilde være. Ja, bare man også kunde indrette livet således, at der kun kom een vanskelighed ad gangen.

Som för berört, tages der for lidt hensyn til det idiomatiske, og idet sætningerne konstrueres af ikke-indfødte, blir de let af den slags som en indfødt aldrig vilde ta i sin mund, selvom det kan være svært nok at påvise „fejl“ i dem. Mange af sætningerne i vore lærebøger vil sikkert for en indfødt ha samme duft af uvirkelighed over sig som de her følgende har for en dansk — jeg tar dem fra en bog, der i 1885 udkom i 7de oplag og altså må være brugt en del i Tyskland[1]) „Har De værelser at leje bort? Ja, min herre, jeg har flere. Befaler De møblerede eller umøblerede? Jeg behøver en dagligstue, to soveværelser og et rummeligt køkken. Dem kan De få . . . Det daglige værelse er just ikke synderlig stort, men for min ej talrige familie alligevel

[1]) Der kleine Däne, von Dr. Sternhagen. 7te auflage. Neu bearbeitet von Rud. Ehrenberg, beglaubigter Uebersetzer. Halle, Gesenius 1885. — Jeg moderniserer retskrivningen.

stort nok. Men jeg savner møblerne. For dem skal på öjeblikket blive sörget... For alting ønsker jeg gode sengklæder; det øvrige er mig temmelig ligegyldigt. De skal vist finde dem tilfredsstillende." —

I nær forbindelse med det idiomatiske i sproget står stilfarven; og her syndes der også tit nok i vore lærebøger, så at ord der kun tilhører det höjere eller endog det specielt poetiske sprog, sættes ind imellem dagligdags ord på det allerförste trin, uden at eleven advares mod at bruge dem. Den der vil lære dansk, har först og fremmest brug for ord som *kön, smuk, dejlig, pæn,* men *skön* skal man omgåes med varsomhed, og *fager* med biformerne *favr* og *fejr* er helt af det onde; en udlænding vil göre sig latterlig ved at sige „det er en fager udsigt" eller „en såre skön flødekande" — for slet ikke at tale om englænderen, der forledt af sit *nice* talte om en skön suppe. *Svar* er nødvendigere end *genmæle, krig* end *leding, pludselig* end *brat, glemme* end *forgætte* osv. Der er her mange grader, og sproget er ikke sjældent meget lunefuldt: *ofte* hører til bogsproget, *oftere* ligeså, ja i endnu höjere grad, men dog går *som oftest* udmærket i dagligtale, der også bevarer *ofte* til at forstærke det ellers enerådende *tit* med („tit og ofte"; aldrig f. x. „ofte og mange gange"). Men på de förste sider af Listovs English Reader, beregnede på de allerförste begyndere, står *I bid him go,* der er helt gammeldags-stift-boglugtende (for: I told him to go, I asked him to go, eller I ordered..), og sammesteds findes *foe* istedenfor det jævne uundværlige *enemy.* Og i flere engelske begynderbøger bruges gennemført det unaturlige *commence* for det naturlige *begin,* det sjældne *purchase* for det dagligdags *buy* — den eneste grund, jeg kan tænke mig, er at de jævne, uundværlige ord böjes uregelmæssigt.

Begynderen har kun brug for de mest dagligdags ord; poesiens, ja også den kunstnerisk udformede prosas ordforråd angår ham foreløbig ikke; som alt overflødigt er det skadeligt, fordi det bebyrder hukommelsen og hindrer den fuldkomne fortrolighed med det, der först og fremmest er nødvendigt. For slet ikke at tale om, at han jo umuligt kan få den rette fornemmelse af poesiens og kunstprosaens virkemidler, når han kommer så vidt at han kan læse de gode forfattere, og så fra sine förste timer i sproget har lært de höjlitterære udtryk liså tidligt som normalprosaens og dagligtalens vendinger eller tidligere endnu. Men selv blandt de ord der ikke tilhører kunstsproget, er der åbenbart mange, der strax kan skydes ud for at gi plads til de nødvendigste ord, som må læres på en sådan måde at man har dem altid på rede hånd uden mindste vaklen. Når jeg f. x. i frk. Goldschmidts billedgloser finder hele 58 ord for lige så mange mer eller mindre intime kvindelige beklædningsgenstande eller når jeg dær under V. *Cuisine* finder 46 gloser, bl. a. *bouilloire, tamis, passoire, pelle à main, puisoire, lavette, canelle, évier, coquetier, écumoire, entonnoir, pilon, râtelier, râpe, billot, manne,* — så kan jeg kun glæde mig over, at ingen har plaget mig med at lære dem; jeg synes jeg har klaret mig nogenlunde i Paris og andensteds i franske samtaler, ligesom jeg har læst mange franske bøger, uden at kunne alle disse tekniske ord. Men på den anden side har jeg en levende fornemmelse af, at jeg ikke vilde ha kunnet klare mig så godt, og ikke vilde ha kunnet læse fransk så godt, om mit ordforråd havde indskrænket sig til det i „Billedgloserne“ forekommende.

Også den gængse grammatikbehandling medfører, at man lærer en mængde ord man ikke har brug for. Der er

få ord, som selv de dummeste elever har i den grad på rede hånd på fransk og engelsk som „lus“, og grunden er at der tilfældigvis er noget at mærke ved flertalsdannelsen både af *pou* og af *louse*. Såsnart nemlig et ord böjes afvigende fra de almindelige mønstre, skal det læres — for den såkaldte fuldstændigheds skyld. Således måtte vi i skolen lære på ramse „*amussis, ravis, sitis, tussis, vis* og sædvanlig også *febris, pelvis, puppis, restis, turris* og *securis*“, hvor vi ganske sikkert kunde ha nöjedes med at lære *vis vim* (måske *sitis sitim*); de andre (med betydninger som bl. a. lineal, hæshed, bækken, strikke) forekom sikkert ingensinde i det vi læste i den latinske litteratur, og for de sidstes vedkommende gjorde det jo endda ikke noget, om vi havde ladt akkusativ ende på *-em,* hvis ordet skulde bruges i en sjikanøs stil. Men især var der den „lange ramse“, som det var vor stolthed at kunne aflevere uden at blinke: *amnis, axis* osv. og som uden tvivl har kostet hver af os en del timers slid, inden den vilde hænge rigtig fast. Af ordene i den var i det mindste *scrobis, sentis,* (*torquis?*), *torris*, *vectis* aldeles overflødige for os — helt bortset fra at skulde det vidunderlige indtræffe, at vi i vor forfatterlæsning skulde støde på ett af ordene, så huskede vi jo nok, at ordet stod i „den lange“, men hvorfor det stod der eller hvad ordet betød, ja det var nok helt glemt. Nå, for så vidt gjorde det jo ikke så meget, som man kan vædde tusinde mod een på, at det for forståelsen af vedkommende sted var aldeles ligegyldigt, om vi havde husket at ordet var hankön. (Til beroligelse kan tilföjes, at nogle af dem også kan være hunkön; de gamle romere var ikke altid så store pedanter som latinlærerne gerne vilde göre dem til.) I min skoletid måtte jeg også lære det ord *hornung*,

som Sweet skriver om: „I den tyske grammatik jeg begyndte med, var ordet *hornung* 'februar' givet som undtagelse fra reglen om, at ordene på *-ung* er hunkön, og i mange år var der intet tysk ord jeg kendte bedre, det skulde da være *petschaft* 'signet', hvis bekendtskab jeg gjorde på samme tid og på samme måde. Men lige til den dag idag kan jeg ikke mindes at ha truffet på noget af dem i nogen tysk bog, endsie at ha hørt dem i samtale, idet *hornung* nu er helt forældet undtagen i nogle dialekter. Endelig, da jeg begyndte at studere middelhöjtysk, traf jeg det for förste gang i mit liv i et digt af Walther von der Vogelweide, men dengang havde jeg helt glemt, hvad det betød.“ Sammenlign også bemærkningerne om *caiman* osv. i fortalen til min engelske grammatik, og Storms nedenfor citerede om *travail.*

Meget af den slags er heldigvis fjernet fra mange af de i senere år udkomne lærebøger, men der er vel nok en del ukrut at luge bort endnu.

III

På basis af den givne negative kritik kan man måske opstille følgende positive fordringer til de læsestykker, som sprogundervisningen skal grundlægges på, at de så vidt muligt skal

1) være sammenhængende med fornuftig mening,
2) være interessante, livlige, afvexlende,
3) indeholde det nødvendigste sprogstof först, særlig det daglige omgangssprog,
4) være rigtigt fransk (engelsk osv.),
5) gå gradvis fra det lettere til det sværere,
6) dog ikke ta udelukkende hensyn til det grammattisk lette eller svære.

Den valgte rækkefølge angir ikke fordringernes indbyrdes betydning eller værdi, der kan være vanskelig at fastslå. Kommer der strid mellem fordringerne, må man vel i reglen se at finde et praktisk brugeligt kompromis. Nogle af disse krav må vi se lidt nærmere på.

Sammenhængende texter har man allerede tidligere forsøgt at bruge ved den förste sprogundervisning, men man har da ofte for at undgå enkeltsætningernes Scylla gået lige til det Charybdis at bruge sådanne texter som Chateaubriands *Atala* eller Dickens's *Christmas Carol* (Méthode Toussaint-Langenscheidt), eller det nye testamente eller Cæ-

sars gallerkrig o. lign. Hvor ofte er man ikke efter sådanne experimenter, hvor eleven blev overvældet og ikke lærte noget, fordi han skulde lære alt på een gang, vendt tilbage til de sammenhængsløse enkeltsætninger. Men mellem begge yderligheder er der vel plads til den fornuftige mellemvej at begynde med ganske små sammenhængende stykker, og så gradvis, efterhånden som hver times pensum kan göres længere, gå over til længere texter — naturligvis ikke således at forstå, at der altid skal tages ett stykke igennem i hver time; overskridelser til begge sider kan ha deres berettigelse.

Anekdoter opfylder jo den betingelse at gi korte sammenhængende stykker; derfor spiller de en stor rolle i mange læsebøger. Men de er dog ikke heldige, særlig ikke anvendte i altfor stort antal. En anekdote med tilspidset pointe kan kun være rigtig morsom een gang: skal den gentages mange gange, blir den snart flov, ja kedeligere end det meste andet. Og netop det der gör den morsom, gör den mindre værdifuld til sprogundervisning: en anekdote skal efter sin natur bruge så få ord som muligt, men det er bedre for begynderen at få en lidt bredere udmaling, så de nødvendigste ord og vendinger kommer hyppigt igen. Kommer der mange anekdoter efter hinanden, kan man heller ikke let undgå hyppige spring over til helt andre begrebssfærer og dermed følgende helt andre gloseverdener; dette gör dem vanskeligere og bidrager let til, at de tidligere lærte ord glemmes. Anekdoter der er byggede over ordspil, kræver for overhodet at kunne nydes fuld fortrolighed med de hinanden lignende ord, noget som kun i de færreste tilfælde kan forudsættes hos vore elever. Den bedste måde at benytte anekdoter ved sprogundervisningen er at anbringe dem som

krydderi inde i eller i forbindelse med andre stykker, især beskrivende, så at det i anekdoten brugte ordforråd her kommer i sine naturlige omgivelser. Bedst lar dette sig vel göre ved småhistorier om dyr; se således stykket *Monkeys* i Eng. B. II. 137 ff., hvor der i beskrivelsen af zoologisk have og af abernes natur og livsvaner er indflettet nogle anekdoter (bl. a. fra Tylors *Anthropology*, altså videnskabeligt troværdige). Af beslægtet natur er også et stykke som *Flowers and Insects* (Eng. B. II. 154 ff.), frit bearbejdet efter Sir John Lubbock. Jeg nævner disse som exempler på en art texter der forekommer mig særlig tiltalende (men som heller ikke er så lette at få fat på eller lave), fordi de på en underholdende måde gir forstandig belæring på områder, der tit forsömmes i selve naturfagene, og samtidig tillader indøvelsen af en hel del nyttigt sprogstof uden at være for vanskelige. De rent naturbeskrivende (mere törre) stykker, som Sweet tillægger så stor vægt og som han har forstået at skrive på så mesterlig en måde i sin „Elementarbuch", har den fordel at de i endnu höjere grad tillader at bevæge sig i det alleruundværligste sprogstof og at göre en del af sætningerne selvtolkende (se nedf.). Men det er forholdsvis kun få områder der kan behandles således — de mest elementære naturfænomener — og der blir let så mange altfor velkendte sandheder fortalte i disse stykker, at interessen slappes.

Ved vurderingen af hvad der er interessant som læsestykke, må man selvfølgelig i höj grad ta hensyn til de forskellige aldersklasser. Men det er en erfaring, som jeg selv har gjort og som mange lærere har bekræftet for mig, at læsestoffet ved begynderundervisningen i fremmede sprog godt kan interessere, selvom eleverne er komne udover den

alder, hvor de tilsvarende ting interesserer dem i deres modersmål. Man skal altså ikke være bange for barnlige texter, hvorved jeg dog ikke vil anbefale en viss art börnelæsning, der grasserer i alle lande og som tanter, navnlig ugifte, tit tror at börn sætter pris på, hvorfor de også selv producerer den i massevis: sødladne historier og vers om artige börns belönning og uartiges skrækbare afstraffen; den slags vamles både unge og gamle ved, og dem skal man undgå i lærebøger i fremmede sprog. Men der er en anden litteratur, den folkloristerne indsamler, som mundtlig går fra slægtled til slægtled og beviser sin livskraft ved stadig at more og ved stadig at skyde nye skud. Meget af den kan med held benyttes ved sprogundervisningen; og det der morer et fransk barn på 5—6 år, kan tit more et dansk barn på 11—12 år, ja endnu senere, fordi det i den fremmede sprogform får det ukendtes charme.

Meget af dette stof — og af andet, der uden at høre til den folkelige tradition er beslægtet dermed — er i versform, hvad der har den store fordel for vore formål, at rytme og rim uvilkårlig nitter det ene ord, det ene udtryk fast til det andet, så hukommelsen får fat i dem som en ubrydelig kæde. Prosasætninger kan kun med större besvær og ved flere gentagelser indprentes i den bestemt givne form, men med vers går det hele af sig selv som en leg. Lige så fjernt som man dærfor bør holde kunstpoesi med dens mer eller mindre unaturlige sprog fra begynderstandpunktet, lige så fortræffelige er små kvikke naturlige vers af den ægte börnelitteratur. Dog indeholder denne naturligvis ikke lutter perler, og man må af den forkaste meget, der indeholder flovser, nonsensord, brokker af gammelt sprog eller ord, som begynderne ikke har brug for; det forekommer mig at f. x.

Vietor og Dörr i deres ellers fortræffelige engelske læsebog har taget rub og stub med af nursery rhymes (endog gamle former på *-th* i tredie person og meget andet).

Med hensyn til fordringen om lethed — eller rettere gradvis gåen fra let til svært — må man göre sig klart, at vanskelighed kan bero på flere forskellige ting.

Först kan indholdet være for svært; det bør aldrig gå over elevernes horisont. Som för bemærket, kan man ved den allerförste begyndelse endog gå noget ned under det, man ellers vilde byde vedkommende aldersklasse. Men senere bør på den anden side indholdet ikke være for „let“; man gör vel i, såsnart det kan la sig göre, at bruge stof, der virkelig i sig selv har blivende værd. En stor del af læsestoffet vil vel altid være skönlitterært, og meget deraf vil jo ikke volde egentlige vanskeligheder, hvad tilegnelsen af indholdet angår. Men ved siden deraf skulde der sikkert i langt höjere grad end man hidtil har gjort ved nyere sprog, læses stykker, hvis tilegnelse kræver alvorligt tankearbejde; afhandlinger om naturvidenskab og menneskelige forhold i videste forstand, parlamentstaler o. desl. Når undervisningen i engelsk i de to artiumsklasser nu i så mange tilfælde blir ret utilfredsstillende, skyldes det — foruden den altfor knapt tilmålte tid — sikkert også i höj grad lærerens frygt for at læse andet med eleverne end den tarveligste novellistik, hvis indhold ikke gir dem fugls føde. En lille ven af mig på syv år sa engang til sin mor: Jeg holder mest af det, som jeg næsten ikke forstår. Han udtrykte derved samme tanke som Dante i sit udsagn, at mennesket först er lykkeligt, når det anspænder alle sine kræfter, og Stuart Mill i sit: „En elev, af hvem man aldrig forlanger noget, som han ikke kan göre, gör aldrig det, som han kan göre“. Enhver

undervisning må stille problemer af ikke for ringe vanskelighed; i sprogundervisningens förste stadium opnåes dette tilstrækkeligt ved det rent sproglige; senere må også indholdet helst kræve nogen selvstændig fordöjelsesvirksomhed, ja her står man sig tit ved at ta stykker, der rent sprogligt er meget lette, men hvis indholdsvægtfylde er stor — især måske efter reformmetoden, hvor indholdet med naturnødvendighed kommer til at spille en större rolle end hidtil (se nedf.), og hvor selv en let text med fordel kan udbyttes på forskellig måde til uddybelse af den rent sproglige færdighed.

Selve den sproglige lethed eller vanskelighed kan bero på forskellige ting. Udtalevanskeligheder bør ikke opdynges, noget som jo væsentligt kommer de allerförste stykker ved. Her vil nogle begynde med ord, som helt eller næsten helt kan udtales med danske lyd. Bortset fra at man i de fleste tilfælde skuffer sig selv ved at overdrive ligheden mellem de fremmede og danske lyd, fører dette princip let til sjuskeri på det trin, hvor det trækker de farligste følger efter sig. Eleven skal fra förste time ha den klareste fornemmelse af, at han er på fremmed grund og at der er arbejde ved at lære de fremmede lyd. Men vanskelige lyd bør ikke forekomme altfor mange i træk eller i altfor svære forbindelser; engelske ord som *courage* [kʌridʒ], *judgment* [dʒʌdʒmənt], *births* [bə·þs] er for svære, indtil de enkelte fremmede lyd er blevne mundrette i lettere forbindelser. Af den grund har jeg, når jeg har læst Sweets Elementarbuch med elever, begyndt med andre stykker end det förste, hvor der bl. a. står så svære grupper som (jeg omskriver til min betegnelse) ði ə·þs raund, ðə fə·st þiŋz ðe[i] si·, tʃə·tʃsti·plz osv. Helst må man vel begynde med enstavelsesord, noget som dog ikke behøver at gennemføres strengt. De rene udtalevanskeligheder til-

lægger jeg dog ikke den betydning, at jeg har forkastet et ellers brugeligt förstestykke i min franske begynderbog, fordi dær de to svære ord *manger* [mɑ̃ʒe] og *chien* [ʃjæ̃] forekommer temmelig tidligt. I løbet af forholdsvis kort tid må jo dog alle de i vedkommende sprog forekommende lyd fremstilles for eleverne og mer end det, nemlig læres af dem. — Ved udtalevanskeligheder har jeg her kun tænkt på egentlige udtalevanskeligheder, ikke på sådanne uegentlige som voldes af retskrivningen; eng. *pear* og *pair* er åbenbart lige svære at udtale, og vanskeligheder som dem i eng. *scarce*, *fatigue, victuals,* fr. *eut*, *pupille*, *pitié, balbutier* osv. er der et universalmiddel imod, som jeg siden kommer til: lydskrift.

Fremdeles kan den sproglige vanskelighed bero på mange nye gloser; og her må sikkert på alle stadier gennemføres det princip: så få nye gloser som muligt. Enhver, der har læst sådanne sider hos Zola eller Daudet eller Rudyard Kipling, hvor tekniske gloser er dyngede sammen, vil ha gjort den erfaring, at selv med den omhyggeligste læsning vil kort tid efter næsten alle de nye ord være lige så ukendte som för man læste stykket. Ligeså, når man sætter sig til at lære systematiske glosesamlinger som Pios „gule gloser“ eller Plötz's *Vocabulaire systématique:* det kræver enorm kraftanspændelse og lang tid at lære gloserækker og det tar forbavsende kort tid at svede dem ud igen. Læser man dærimod noget, hvor nye gloser kun dukker op med forholdsvis store mellemrum, så får sindet ro til at opta den ene, för den næste kommer for; de kvart eller halve sider med lutter kendte ting, der ligger imellem, gøder ligesom jorden til det nye, der skal såes i dem. Ti-tolv nye ord læres lettere og sikrere, når man får dem fordelte på fem sider end på ti linier. Ved den förste fremgangsmåde er der også den fordel,

at en mængde almindelige ord atter og atter er forekommet på de fem sider, for ikke at tale om sætningsformer o. desl., så at man ved at læse de fem sider har fået et langt fyldigere bidrag til at leve sig ind i det fremmede sprogs særvæsen end ved de ti linier; den tilsyneladende overflødigt udgivne tid ved at læse det længere stykke har virkelig gavnet, idet den allerede indvundne sprogkapital i denne tid har båret renter og renters renter.

Da det nu också, som för sagt, er bedre at lære fem absolut nødvendige ord end 25 mindre nødvendige, følger dæraf, at udgiverne af lærebøger i stort omfang har den pligt at bearbejde de stykker de aftrykker, så at de for eleverne værdifulde sproglige ting rendyrkes i dem på bekostning af alt sjældent og aparte. Ved beklipning, tilskæren og omskrivning kan tit texter, der fra indholdets side er gode, men i deres oprindelige sprogform er ubrugelige til vore formål, göres pædagogisk anvendelige; en fortælling som *Maugréant* i Fr. B. og ligeså *the Parson and the Pig* i Eng. B. II. har jeg således ligefrem måttet oversætte fra dialekt. Men också den slags stykker, som i reglen går uforandrede over i læsebøgerne, trænger i stort omfang til sigtelse, og der er i de af mig alene eller med Sarauw udgivne læsebøger kun aftrykt yderst få prosastykker nöjagtigt som de forelå. En prægtig lille fortælling som Mrs. Ewings *Jackanapes*, der hyppigt læses uforandret i tyske og svenske skoler, er efter mine begreber altfor fuld af litterære udtryksmåder og unødvendige ord til at kunne gå lige ind i vore små elever; i det afsnit, der findes i Beg. II., er der dærfor på flere steder udeladt store stykker og helt igennem er stilen gjort mere dagligdags og ligefrem, f. x. ved rettelser som disse: having *ceased to entertain* (given up) any hopes

of his own recovery. | Tony tumbled off *during the first revolution* (before he had gone round once). | And what bright eyes *peeped out of his dark forelock as it was blown by the wind!* (he had!) | told him that he must *be on his very best behaviour* (behave properly) during the visit. If it had been *feasible* (possible) to leave off calling him Jackanapes and to get used to his *baptismal* (real Christian) name of Theodore before the day after to-morrow *it would have been satisfactory* (she would have done it) | said J., shaking his yellow *mop* (hair), and leaning back in his *one of the two Chippendale* armchairs *in which they sat* (de kursiverede ord udeladt) | *took their early promenade* (went out for their walk) earlier than usual | His golden hair flew out, *an aureole from which his cheeks shone red and distended with trumpeting* (udeladt). Det er meget muligt at man ved sammenligning mellem originalen og den bearbejdede text vil finde at noget af farven er gået tabt; hvad jeg påstår er blot, at vore elever vinder derved. Jo mere man (som ved reformmetoden) lægger vind på at stykkerne ikke blot skal læses, men indarbejdes, så deres sprogform blir elevens åndelige eje, des nødvendigere er denne bearbejdelse. Det er klart, at jo videre eleven er skredet frem, des mere litterære blir texterne, og des mere betænkelig blir dærfor af flere grunde sådanne beskæringer og omdannelser. Men selv en sådan fortælling som R. L. Stevenson's *Treasure Island* er det ved en engelsk vens hjælp lykkedes mig at få lavet til en i skolen brugelig text („Eng. Læsning for Mellemklasser I.") ved beskæringer, rettelser af vulgærformer og arkaiske vendinger, uden at dog den Stevensonske duft er gået af denne perle blandt røverromanerne.

Som et mønsterexempel på bearbejdelse aftrykker jeg

noget af en anekdote, A) som den ikke bør gives i en begynderbog (men som den står i Jakob Løkkes Engelsk læsebog 1878 s. 6) og B) i Sweets fortrinlige redaktion:

A)... His table, however, is constantly set out with a dozen covers, and served by suitable attendants. Who, then, are his privileged guests? No less than a dozen of favourite dogs, who daily partake of mylord's dinner, seated very gravely in armchairs, each with a napkin round his neck, and a servant behind to attend to his wants. These honourable quadrupeds, as if grateful for such delicate attentions, comport themselves during the repast with a decency which would do more than honour to a party of gentlemen; but if, by any chance, one of them should, without due consideration, obey his natural instinct, and transgress any of the rules of good manners, his punishment is at hand. . . .

B)... Every day he used to have dinner laid for twelve guests besides himself; but no one was ever invited to the house. Who were the twelve covers laid for then do you think? For twelve dogs. Each dog had a velvet chair to sit up in, and a napkin round his neck, and a footman behind his chair to wait on him. The older dogs always behaved in the most gentlemanly manner, but it sometimes happened that one of the younger dogs forgot his manners, and snatched a chop or a piece of pudding off the plate of the dog that was sitting next him.....

Endelig kan vanskelighederne være af grammattisk art. Det er jo netop dem, man ved de gamle metoder har været mest bange for, så man endog delvis hellere har givet afkald på fornuft og sammenhæng i indhold end på den systematiske fremskriden i grammatik. Man tör ikke la en form som *pu* forekomme, för disciplene har lært hele böj-

ningen af *pouvoir pouvant pu je peux* osv.: disse former skal læres i sammenhæng, hedder det. Men her vil tingenes ironi netop, at dette „i sammenhæng“ vil sige at de læres udenfor al sammenhæng — og dærfor til forsvindende ringe nytte. Når man forlanger, at eleven skal „forstå“ formerne, der optræder i hans læsebog, vil dette ved nærmere undersøgelse jo blot sige, at f. x. *il a* forståes af den, der veed, at det er 3. pers. sg. præs. af *avoir* eller dog samtidig lærer *j'ai, tu as* osv.; at *yeux* „forståes“, når man har lært at det er en uregelmæssig dannet flt. til *œil* osv., kort sagt at „forstå“ betyder her at kende vedkommende forms plads i det grammattiske system; og formerne skal fremføres netop i den orden, hvori vi har vænnet os til at stille dem i vore grammatikker, altså præsens för imperfektum o. desl. Men hvad kommer hele dette system begynderen ved? Konsekvent gennemføres tanken da heller ikke, for når en øvelsesbog for formlæren er gennemgået, går man jo i reglen over til sammenhængende (ubearbejdede) texter, hvor en form som *puisse* jo kan forekomme, uden at disciplene får andet at vide end at det er subjonctif, men det kan godt vare et år eller to, för disciplene lærer hvorfor subjonctif her er brugt. Hvorfor er syntax mindre vigtig end formlære? Helt konsekvent måtte man liså lidt la et syntaktisk fænomen som en böjningsform forekomme, för vedkommende grammattiske afsnit er lært. Men da det er klart, at vi må være inkonsekvente på et eller andet punkt, kan vi lisä godt springe i det som krybe i det; vi skal med andre ord ikke være bange for allerede i de förste stykker at bruge former, der ikke er regelmæssigt dannede.

Grammattiske uregelmæssigheder er af to pædagogisk set helt forskellige arter, der imidlertid i fremstillingerne

altfor let kommer til at stå som sideordnede. For det förste findes der i sprogene en del uregelmæssigheder, der i livet og litteraturen kun spiller en forsvindende lille rolle, fordi de optræder så sjældent. Når sprogets brugere med lange mellemrum tar dem frem, er det som oftest med den yderste varsomhed, idet de kun har en tåget fornemmelse af, „hvordan omtrent det hedder“. Men i grammatikkerne optegnes de, og såsnart een grammattiker har fået kik på een af dem, skrives den omhyggeligt af i alle følgende fremstillinger for fuldstændighedens skyld. Ja der er endog större tilböjelighed hos udenlandske grammattikere end hos de indfødte til at få alt af den slags med, fordi de ikke har den instinktmæssige følelse af hvad der er sjældent og hvad der er almindeligt. I Möbius's „Dänische formenlehre“ (1871) finder jeg således fortidsformer som *svalt* af *svelte*, *drøb* af *drybe; klyve* ['spalten'] böjes *kløv* eller *klyvede*, *klyvet; triner, treen, trinet;* og som former for anden person opføres *du kant*, *skalt*, *vilt*, *maat*, *veedst*. Det gale i at ta den slags skimlede fortidsrester med ser vi lettest ved vort eget sprog — men i de grammatikker for fremmede sprog vi selv skriver, dukker lisă slemme ting op hist og her. Jeg har i min skoletid lært om *travail* i flertal den regel, som Storm omtaler således (han citerer Abrahams's affattelse: „*Travail* har i flert. *travails,* når det betyder en indberetning fra en minister til kongen, eller fra en underordnet embedsmand til ministeren; iligemåde i betydning af en maskine til at fastholde uregerlige heste, medens de skoes“): „Nu har jeg i min tid læst mange hundrede franske bøger, men jeg har, såvidt jeg erindrer, i den moderne litteratur aldrig stødt på *travails!* I betydning indberetning forekommer det hos mad. de Sévigné. En dannet franskmand, hvem jeg spurgte,

om ordet brugtes i denne betydning, svarede mig, at han troede, det ikke brugtes længer! Man skulde nu tro, at ordet forlængst var ude af sagaen i de nyere grammatiker; men det går endnu så småt igen. Ingerslev bemærker hemmelighedsfuldt: „i et par ganske særegne betydninger hedder det *travails*". Meget bedre slet ikke at sige noget. Sick har en stump: „*travails*, indberetninger, referater"; H. Brock en anden stump: „Skostald, *travails*". „Skostald" er ganske rigtig det norske navn på den nævnte indretning, som de fleste læsere aldrig vil få se hverken i livet eller i literaturen" [1]). — I Rosings lille engelske formlære er der samlet en så stor mængde af denne slags helt eller halvt døde rariteter, at man virkelig ikke skulde tro det muligt på så få sider at få plads til så meget mærkeligt.

Denne förste slags uregelmæssigheder er det nu let at ta stilling til: de bør fjernes fra undervisningen så radikalt som muligt, luges op med rod og top i större udstrækning end de allerfleste lærebøger endnu har gjort, selvom man må anerkende at der i de senere år er gjort en del i denne retning. — Helt anderledes er det med den anden slags uregelmæssigheder, der findes netop i de aller almindeligste ord: afvigelserne i ord som *mand mænd*, *jeg mig*, *går gik*, *er var*, *kan kunde*. Dem skal eleven lære og lære grundigt — det kan der ingen tvivl være om. Spörsmålet blir blot: på hvad stadium? för eller efter den regelmæssige böjning? De fleste vil svare: efter. At man i en systematisk grammatik först opstiller det normale, det der kan udtrykkes i almindelige omfattende regler, og så bagefter nævner und-

---

[1]) Joh. Storm, Om en forbedret undervisning i levende sprog. Norske Universitets- og skole-annaler II. 161 ff.; særtryk s. 15.

tagelserne, de isolerede fænomener, det er naturligvis i sin orden. Men dæraf kan man ikke drage den slutning, at eleven bør lære formerne at kende i samme orden. Hvad vindes der derved? Måske en fordel i den teoretiske viden om sproget. Men tabet ved at gennemføre denne fremgangsmåde er utvivlsomt langt större. Det vil nemlig vise sig at være aldeles umuligt at få blot nogenlunde skikkelige texter stillet op, hvori der ikke findes uregelmæssigt böjede ord, så uundværlige er de. Rædselen for det usystematiske ved at ta afvigelserne strax er en af de årsager, der har medført de trøstesløse rækker enkeltsætninger uden fornuftig mening. Kun ved at bryde princippet om at få det regelmæssige först blir vi sat istand til at få ordentlige texter i begynderundervisningen. Dærtil kommer at der måske er den fare ved at begynde med regelmæssighederne, at man analogisk overfører reglen på de ord der står udenfor den, medens de uregelmæssige som oftest er så afvigende, at de udelukker en sådan overføren. Den der har lært at flertal dannes på engelsk ved *s*, vil måske danne gale former som *mans* og *childs;* men flertalsformerne *men* og *children* frister ikke til at böje andre ord efter dem som mønster. — Moralen heraf er imidlertid ikke, at man skal vende helt op og ned på den tilvante fremgangsmåde og systematisk lære undtagelserne först. Man skal også her følge naturen; sålidt som det lille barns omgivelser tænker på, om de ord man taler til det, er regelmæssige eller ej, sålidt bør man ved affattelsen af de förste læsestykker i et fremmed sprog ta pinligt hensyn hertil: man vælger det der af andre grunde er godt, og tar så de forekommende böjninger, som de kan falde sig, og spilder heller ikke et ord på strax at forklare deres plads i systemet. De afvigende former læres med

andre ord ganske simpelt som andre gloser. Hvis der i et tidligt stykke står *Il y avait une fois un roi et une reine,* er det foreløbig nok, at eleven får at vide, at *il y avait* = der var; hvad „der er" og „der har været" hedder, kan han jo altid få at vide en anden gang, når han får brug derfor; og så kan man gå tilbage til dette stykke og minde om den tidligere lærte beslægtede form. For begynderen i engelsk er naturligvis *can* = 'kande' akkurat lisă svært (eller let) som *can* = 'kan' og *saw* = 'sav' som *saw* = 'så' uden hensyn til, at det ene er regelmæssigt og det andet uregelmæssigt. Ja en uregelmæssig flertalsform som *geese* er endog for os danske lettere end den regelmæssige *bees* (på grund af z-lyden); og når man senere kommer til en mere systematisk gennemgang, da er det snarest en fordel, at en del af „undtagelserne" allerede er forekommet på et så tidligt tidspunkt, at de slet ikke er følt som afvigende [1]).

Dærimod bør begynderen forskånes for de grammattiske vanskeligheder, der følger af en indviklet sætningsbygning. Alle sætninger bør fra först af være så jævnt, simpelt og utvetydigt byggede som muligt; sideordnede hovedsætninger bør være om ikke den eneste, så dog den herskende sætningstype. Ikke engang f. x. i andet års latinundervisning, hvor der dog er anvendt lisă mange timer på latin som ofte i to-tre års undervisning i levende sprog, kan det vel forsvares at læse de lange indirekte taler i Cæsar; de burde först forekomme når disciplene var så vidt, at de uden vanskelighed vilde kunne forstå det samme indhold direkte fremsat. Her er naturligvis også en opgave ved den ovenomtalte bearbejdelse af læsestykkerne.

---

[1]) Heri slutter jeg mig altså til Sweets opfattelse.

IV

SÅ meget om læsestykkerne — nu til deres behandling i undervisningstimerne. Det står meget klart for mig, hvordan de aller aller fleste sprogtimer gik i min skoletid, og jeg har en fornemmelse af, at denne fremgangsmåde ikke er helt uddød endnu, om den end mange steder er kommet mer eller mindre ind under forvandlingens lov. Först blev den „gamle lektie“ taget igennem; det skulde ta så lidt tid som muligt, dærfor blev der stillet den fordring at den skulde kunne oversættes flydende uden oplæsning. Så kom vi til den „nye lektie“. En dreng kommer op og læser et lille stykke op af læsebogen — hakkende; ordene falder fra hinanden, adskilte ved pauser og adskillige uæstetiske hm- og ø-lyd og undertiden af lærerens rettelser eller „nå skynd dig nu“, „fy, den udtale var fæl“, „hvordan udtales g foran e? nå, ja, det veed du jo liså godt som jeg, din dosmer“ el. lign. Hele tiden tænker drengen, når han kan se sit snit, på hvad det nu var, den og den glose betød. Derpå oversætter han, afbrudt af lærerens rettelser eller „se dig for“, „hvor er verbet“, „næ hvad kasus er det dog“ o. lign. Dertil knytter sig måske nogle grammattiske spörsmål: han skal ta et par ord af verbum (a verbo), sige grunden til en konjunktiv osv.; spörsmålene rettes til ham på dansk og skal besvares på dansk. Den næste dreng

kommer op på samme måde, og så fremdeles til lektien er taget igennem; er der tilsidst nogen tid tilovers, kan vi måske få den een gang til igennem, men det må være i en fart, så vi stryger oplæsningen denne gang. De sidste fem eller syv minutter ofres til gennemgang af lektien til næste gang: læreren oversætter på dansk, medens eleverne ser til i deres bøger og måske anstrenger sig for at få noteret betydningen af et eller andet svært ord i randen i bogen eller i et glosehefte.

Undervisningens mest fremtrædende præg er hastværk; man skal ha meget igennem, især i nærheden af examen. Til den kræves der jo at der skal være „læst“ så og så mange normalsider, og man veed at prøven væsentlig består i 1) oplæsning, 2) oversættelse, 3) analyse, men at det er 2), der især bestemmer karakteren. For at sikre sig færdighed heri er det da, at man oversætter pensummet igennem så mange gange som muligt; oplæsningen kan man ikke ofre så stor tid på: man kan jo, når man er udover de förste vanskeligheder, i de fleste tilfælde slutte sig til den fra stavemåden, især i tysk, men også i fransk — og i engelsk prøver man i alt fald på det. Det er vel i mer eller mindre bevidst tillid hertil, at man i skoletimerne så ofte lar et stykke oversætte tre à fire gange for hver gang det blir læst op.

Hvor meget hører nu disciplen af det fremmede sprog i en sådan time? Læreren sir af og til et ord, f. x. når den der er oppe, oversætter galt, men da er opmærksomheden ikke henvendt på udtalen; det er desuden i reglen kun ett ord han sir, og som oftest kommer det inde i en dansk sætning. Nu er det en kendsgerning, at selv den der udtaler meget godt, ikke kan få det rette franske sving

over et fransk ord, der siges midt inde mellem danske ord; „mundlaget“ (artikulationsbasis) er forskelligt og kan ikke let skiftes frem og tilbage på en studs. Fra læreren hører eleven altså kun meget lidt; fra meddisciplene nok noget mere, men det er jo ikke just mønsterudtale de præsterer, og han har jo heller ikke megen interesse i at passe på den, blot han følger nogenlunde med i bogen, hvor de er for öjeblikket, så han kan godt under de andres læsning tænke på andre ting, f. x. repetere sine gloser til det næste stykke, hvis han ikke foretrækker at drömme om sin frimærkesamling eller cykel. Endelig får han, når det går höjt, lov til selv i timen at læse et par linier op; men det er for ham kun en slags indledning til det „egentlige“, oversættelsen. At sige noget selv på det fremmede sprog, som ikke står i bogen, det får han ikke lejlighed til, og kun yderst sjældent til at høre andre sige noget, som han ikke samtidig ser på tryk.

Därfor kan man ikke undre sig over, at den evne at forstå et fremmed sprog, som det hurtigt og utvungent lyder fra de indfødte, kun i forsvindende grad læres ved en sådan undervisning. Som censor ved præliminærexamen i engelsk har jeg flere gange efter den egentlige examination prøvet at be examinanden om blot at genta en lille sætning efter mig. Jeg tog ganske dagligdags sætninger, hvor jeg kunde være aldeles viss på, at selv de tarveligste elever havde haft hvert ord masser af gange, f. x.

What have you been doing this morning?
He doesn't know much about pictures, I am afraid.
Did you ever see such a funny fellow as he is?
I suppose you won't be back till dinner-time.
I think I shall go direct to London by steamer.

I don't like people who are always laughing.
It has been raining all day, but now it's fine.

I mange tilfælde stod drengene absolut uforstående overfor disse sætninger, i andre forstod de kun en fjerdedel eller det halve, eller de forstod så nogenlunde hvad det hele drejede sig om, og forsøgte selv en slags genoversættelse fra dansk til engelsk. Det var i det hele mere pudsigt end opbyggeligt at se elevernes rådvildhed overfor en så simpel opgave, efterat de lige havde viist evne til at forstå langt vanskeligere engelske stykker, der blev forelagt dem i trykt form.

Ikke nok dærmed; også på andre måder virker metoden i höj grad uheldigt på sprogtilegnelsen overhodet. De fremmede ord farer forbi elevens öje i galop; det gælder væsentligt om en løselig genkendelse af dem, tilstrækkelig til at udløse mindet om oversættelsen, der ikke sjældent huskes af en hel sætning som helhed, fordi der er et eller andet at mærke ved den. Han bider sig da fast i det danske, og det dukker tit op for ham, når han ser blot begyndelsen af sætningen, — nu og da vel endda kun forudsat at den står på samme sted på bladet (øverst tilvenstre o. desl.). Det fremmede udtryk er der ikke så stor opfordring til at huske nöjagtigt. Anstiller man det experiment, når en flink dreng, der er oplært efter den gængse metode, har oversat et lille stykke af sin lektie, at lukke bogen i og be ham sige den sidste sætning på vedkommende sprog, vil det i mange tilfælde være ham umuligt at reproducere den. Jeg meddelte et exempel herpå ved mødet i Stockholm 1886; en ganske dygtig elev, jeg skulde forberede privat til fjerde klasses examen, oversatte förste gang rigtig flinkt af Colomba, da jeg gjorde forsøget. Han huskede åbenbart sætningen godt

nok på dansk, og langsomt og med besvær kom da det franske: *Et il pleurait comme le fils de Pietri pleurait.* Men i bogen stod: *Et il pleura comme pleurait le fils de Pietri.* Det er klart at med så ringe agtpågivenhed overfor den franske sprogform kan eleven umuligt nå til en rigtig forståelse af den gennemgribende forskel på passé défini og imparfait; på dette sted kunde den jo udtrykkes i en oversættelse (gav sig til at græde, som P.s. allerede græd; el. lign.) og læreren kunde dærigennem fordre forskellen respekteret, men det er jo for det förste besværligt i hvert enkelt tilfælde at lede efter en oversættelse, der dær kan gengi tidsformen på en tydelig måde på godt dansk — forskellig næsten for hver sætning —, for det andet er der jo ting, der ikke kan gengives i oversættelse og som dog har betydning, f. x. ordstillingen i den nævnte sætning. En virkelig følelse for det fremmede i dets egenart kan man aldrig komme til, når oversættelsen er hovedsagen.

Lad os et öjeblik se på, hvad der foregår i en drengs tanke, når han er „oppe“ og skal oversætte, lad os sige en fransk sætning som *cet homme, dont elle avait souvent vu les enfants.* *Cet* denne, *homme* mand, *dont* hvis — nu opdager han, at det ikke blir dansk hvis han blir ved at ta ord for ord i den franske orden; han løber dærfor videre, prøver i en fart hvert ord, finder endelig *les enfants* börnene: nej det er sandt, vi skal ikke ha artiklen med dær på dansk: börn, tilbage til *elle* hun; her ser han (hvis han er flink) at *souvent* må tas först: ofte, *avait* havde, *vu* set. Istedenfor altså at de franske ord passerer ham i den naturlige rækkefølge 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, må han for at oversætte skele frem og tilbage for at få dem i ordenen 1, 2, 3, (8), 9, 4, 6, 5, 7. I en engelsk lærebog

for tyske skoler findes følgende sætning[1]) til oversættelse, hvor lærebogsforfatteren ved tal har angivet i hvilken orden ordene skal tas på engelsk: [1]Würden [2]Sie [3]nicht [6]viel [7]zeit [5]gehabt [4]haben, [8]wenn [9]Sie [11]nicht [15]jenen [16]brief [13]zu [14]schreiben [12]gehabt [10]hätten. I andre tilfælde er det disciplene selv, der ved tal og bogstaver (paving letters kaldes de i engelske skoler) snyder sig til en lignende lettelse ved oversættelsen. Enhver der er vant til at oversætte fra bladet, veed, hvorledes han, når en forsætning er oversat, for sig selv løber det følgende, tit flere linier, igennem for at finde det verbum, der efter dansk sprogbrug skal sættes forrest i eftersætningen, hvorved man flygtigt må prøve hvert enkelt ord, altså beskæftige en mænge bitanker, mens hovedtanken lisom står og venter. Denne tankeproces blir yderligere gjort indviklet ved, at det jo kun er i de færreste tilfælde, at hvert ord i en sætning (som den ovenfor valgte simple) svarer nogenlunde til ett dansk; i reglen beskæftiges desuden tanken med sådanne spörsmål som: betyder *est* her er eller bliver (passiv)? skal *il fait* her være han gör, han bestiller, han lar, eller den gör osv., eller det gör, eller det er, eller på endnu en anden måde, osv. osv. Denne tankeproces, der er langt mere indviklet end man almindelig gör sig forestilling om, overstiger nu langt börnenes kræfter. Tit lar de sig dærfor nöje med lærebogens, lærerens eller forældres oversættelse, som læres halvt eller helt udenad; ellers blir resultatet altfor ofte, at oversættelsen kommer til at vrimle af de noksom bekendte forsyndelser mod modersmålet, udanske orddannelser, vendinger, udtryk, ordstillinger osv. Da nu naturligvis læreren ikke kan finde sig i

---

[1]) Citeret Englische Studien VIII. 175.

at hans modersmål radbrækkes, går en stor del af hver time i det fremmede sprog hen med det besværlige arbejde at udrydde alle disse barbarismer.

Dærfor er det, man så tit hører den påstand, at undervisningen i fremmede sprog altid tillige er og bør være en undervisning i modersmålet, eller endog stillet helt på spidsen, at formålet med at lære fremmede sprog er rigtig at lære sit eget. At der i dette sidste er sandhed, hvis man tænker på den teoretiske sprogbetragtning, idet man naturligvis ikke kan vurdere modersmålets rigdom, eller ha nogen mening om fortrinnene og manglerne ved dets bygning, ja ikke engang rigtig beskrive denne bygning eller forstå dens historiske udvikling, når man ikke kan drage andre sprog ind med til sammenligning [1]), det bør ikke göre os blinde for, at påstanden er hvinende falsk, når der er tale om praktisk beherskelse af modersmålet. Denne fremhjælpes ikke af undervisning i fremmede sprog, og det er ikke de mennesker, der gir sig mest af med andre sprog, der blir de bedste stilister i deres eget. Tværtimod! Sammenlign blot sproget i den samme discipels danske stile med det i hans latinske versioner: man vil i de sidste finde en mængde forsyndelser mod god dansk sprogbrug, som der slet ikke findes noget tilsvarende til i de förste. Fejlene skriver sig altså ikke *i og for sig* fra mangelfuld beherskelse af modersmålet, men ene og alene dærfra, at det andet sprogs udtryk besværer og binder tanken; det fremmede lokker ind på sprogstier, man ellers aldrig vilde betræde og som leder ud i uføret. Det er skolen med sin oversættelsesmetode, der

[1]) Wer fremde sprachen nicht kennt, weiss nichts von seiner eignen. J. Grimm.

har udsået dragesæden og nu må ta følgerne deraf. Undervisningen i fremmede sprog efter den gængse metode er så langt fra at være gavnlig for elevernes behandling af dansk, at den tværtimod, trods al den energi der sættes ind på at bekæmpe germanismer, latinismer osv. i oversættelsen, ikke sjælden gör dem usikre og vaklende i deres følelse for de ægte danske udtryk [1]).

Om en sikker følelse for den fremmede sprogbrug er det nok bedst slet ikke at tale; virkeligt indgående kendskab til den franske osv. udtryksmåde vindes naturligvis ikke på den måde at man, hver gang man ser noget fransk, strax og fortrinsvis skal ha tanken henvendt på noget helt andet, nemlig den danske gengivelse [2]). Man kommer höjest „på hat“ med det fremmede sprogs bestanddele, så man kender dem så nogenlunde af udseende og kan sige deres navne, men man blir ikke rigtig fortrolig med dem, man lever sig ikke sammen med dem, de blir ikke kød af ens kød og blod af ens blod. Skal man lære noget svært, gælder det först og fremmest om at beskæftige sig meget med det; og dærfor synes den förste fordring til en virkelig god undervisning i fremmede sprog at måtte gå ud på at beskæftige eleven så meget som muligt med og i det fremmede sprog; han skal baske sig i det, ikke blot få et stænk af det nu

---

[1]) Ch. Darwin had the strongest disbelief in the common idea that a classical scholar must write good English; indeed he thought that the contrary was the case. — Life and Letters I. 155.

[2]) Der geist des schülers muss eine ganz wunderliche turnerei treiben, immer hin- und herhüpfen zwischen den beiden sprachen, in keiner recht zur ruhe kommen. Das mag eine treffliche übung sein zu mancherlei anderen verstandesleistungen [? O. J.], nur gerade für die spracherlernung ist der gewinn zweifelhaft. — G. v. d. Gabelentz, Die Sprachwissenschaft 1891, 73.

og da, men dukkes helt ned i det og føle sig i det som i sit element, så han tilsidst tumler sig i det som en frisvømmer. Men det der er mest karakteristisk for de gængse metoder, er netop at oversættelsen, med hvad dærtil hører, sluger så megen tid, at der ikke blir noget tilovers til denne fri tumlen i det fremmede.

Hvorfor spiller da oversættelse en så stor rolle? Dette spörsmål må vi först klare os, för vi videre kan spörge, om den kan og bør trænges tilbage og på hvad måde. Nu kan man åbenbart enten i oversættelsesfærdigheden se målet for sprogundervisningen eller i oversættelse se et middel for den (et af flere midler eller måske det eneste middel).

Kan det nu altså siges, at det er målet for undervisningen i et fremmed sprog, at eleverne kan oversætte flydende og nöjagtigt (fra og til sproget)? Svaret må lyde som et eftertrykkeligt nej. Den populære opfattelse hos dem, der ikke har tænkt sagen igennem, eller ikke med tilstrækkelig agtpågivenhed har lagt mærke til hvad der foregår i dem selv, går ud fra, at al forståelse af et fremmed sprog går gennem en omsætning til modersmålet, men det er ikke så. Den der med virkeligt udbytte læser fremmede forfattere i originalsproget, oversætter virkelig ikke först hvert ord, endnu langt mindre hver sætning eller hvert punktum på dansk, för han går videre. Den, der hører et fransk foredrag eller overværer en teaterforestilling i Paris, får ikke tid til at oversætte for sig selv, men han behøver det heller ikke. Og endelig er det givet, at den danske mand, der virkelig taler tysk og fransk godt, ikke först bygger sine sætninger på dansk og så oversætter dem på lignende måde som en skoledreng oversætter efter sine stiløvelser. Nej, det danske er virkelig ved alle disse sjælelige

processer trængt tilbage og er lisâ overflødigt som f. x. det tyske eller engelske er for mig, mens jeg læser fransk eller deltager i en fransk samtale. Hvor tit sker det ikke, at man blir spurgt om betydningen af et eller andet ord eller udtryk, som man kender fortræffeligt og aldrig hverken vilde stanse ved i en bog eller betænke sig på at bruge i en samtale, og så kan man dog ikke gengive det på dansk, men må gi en vag ubestemt omskrivning, indtil man efter en del leden på een gang falder på den rette danske oversættelse. Eller spörgeren foreslår först een, så en anden oversættelse af noget fransk eller engelsk; man er ikke tilfreds, men kan ikke nævne noget bedre; så foreslår han forsøgsvis en ny gengivelse, og öjeblikkelig står det for een, at dær har vi den bedste. I alle disse tilfælde har vi altså haft en tydelig og klar forståelse af det fremmede uden at kunne oversætte det (eller inden vi kan oversætte det). Det engelske ord *case* står selvfølgelig for mig som ett og det samme ord, enten det nu er brugt på den måde, der på dansk bedst måtte gengives ved *tilfælde,* eller som *tilstand* eller *stilling* eller på helt anden måde (*just our case*, ligeså hos os; *make the case your own,* sæt Dem i mit sted; *that makes a strong case against him*, det taler stærkt imod ham osv.). Jeg gör mig ikke ved hvert *lose* klart, om det „betyder“ *tabe* eller *miste*, eller ved hvert *remain*, om det skal gengives ved „forblive“ eller ved „blive stående“ eller „blive liggende“ eller om „blive“ er nok. *He finished his pipe; she finished her glass; he did not finish his sentence* — skulde jeg virkelig hver gang sådan et udtryk forekommer, lede efter den passende gengivelse? Skulde jeg la mig stanse ved hvert *healthy-looking* eller *strong-looking,* indtil jeg havde fået den besværlige danske omskrivning færdig

for mig? Nej, liså lidt som jeg for hvert *you*, jeg ser eller hører på engelsk, klarer mig om vedkommende personer, hvis de skulde tale dansk, vilde være dus eller dis, osv. osv. Jeg har virkelig i alle disse tilfælde en umiddelbar, direkte forståelse, der ikke går omveje gennem danske ord, men knytter begrebet ligefrem til det engelske. Enhver der i sit dansk indfletter et fremmedord, fordi der enten ikke gives noget helt dækkende dansk ord eller han i alt fald i öjeblikket ikke kan komme på det, beviser også dærved at man virkelig kan lære, og overordentlig hyppigt lærer, ord i andre sprog uden at få betydningen gennem sit modersmål.

Der står i en engelsk bog .... to blacken the reputation, the hitherto spotless reputation, of another woman — in this instance, a young lady more happily married than herself .... det er jo det rene smörrebrød at forstå, men prøv på at oversætte det, og strax gör det knuder. På samme måde går det med franske forbindelser som: Pour lui, il y allait de la gloire et de l'honneur de cette vieille maison qu'il servait depuis sa jeunesse. En dansk gengivelse er yderst vanskelig, men ingen der har lært fransk blot nogenlunde, vil dog stanse et sekund eller føle nogen vanskelighed. Vi må overhodet betragte det at tumle sig med færdighed i et sprog og det med færdighed at kunne oversætte fra og til det som to helt forskellige ting; om de end naturligvis kan findes hos samme menneske, ser man dog ikke så sjældent at de er adskilte. Hvis jeg tör omtale mig selv, da står min ævne til at oversætte hurtigt og godt så ubetinget under min ævne til at forstå og til at udtrykke mine tanker i de sprog, jeg har givet mig af med, at jeg nødig vilde ha mine sprogkundskaber bedömte efter oversættelsesfærdigheden.

Den for få år siden afdøde kunstkritiker P. G. Hamerton, forfatter bl. a. til den interessante bog *French and English*, siger om sig selv: „Da min kone var pariserinde med stor kærlighed til sit lands klassiske litteratur, lærte jeg fransk af hende og hun engelsk af mig. Vi gennemførte i vore private samtaler aldrig at la en fejl i noget af sprogene gå upåtalt hen, og vi læste meget höjt for hinanden .... Ved benyttelsen af sprogene har jeg en ævne, der ser ud til at være ret ualmindelig, nemlig at holde dem fuldstændig ude fra hinanden. Så længe jeg taler eller skriver fransk, er jeg som een der aldeles ikke kan noget engelsk, idet engelske ord aldeles ikke falder mig ind, og jeg oversætter aldrig det mindste, ikke engang vægt og mål eller termometergraderne, fra det ene sprog til det andet, men tænker i hvert af dem uafhængigt af det andet". Når Hamerton her siger, at denne ævne er ualmindelig, så gælder det dog visst kun om den i samme höje grad som hos ham. Måske ikke alle når så vidt, at f. x. *eighty degrees* fremkalder for dem umiddelbart en liså præcis forestilling som den tilsvarende varmegrad, udtrykt i Réaumur-grader; og dog: det kommer vel også af sig selv med lidt vane for dem, der interesserer sig for at få temperaturen udtrykt i grader; ganske som den der har levet lidt i England, uvilkårlig dær kommer til at regne med de engelske penge, så at han ikke behøver at omsætte *two and ninepence* til dansk værdi for at kunne regne med det og føle, om denne pris nu er höj eller lav for den vare han lige spör på.

I den noget mindre grad, der består i at man f. x. ved læsning af noget, der i det hele falder een let, slet ikke oversætter for sig selv, undtagen måske på enkelte svære steder en linie ad gangen eller så, tör jeg dærimod påstå,

at færdigheden er så langt fra at være noget ualmindeligt, at den vel er regelen hos alle dem, der overhodet læser fremmede bøger. Og selv ved de vanskelige steder, hvor man tyr til modersmålet for at få forståelse, er det som oftest kun for et enkelt eller et par enkelte ord, medens man så læser videre uden engang for sig selv at finde en oversættelse af hele den forbindelse, det ord man f. x. har slået op i ordbogen, står i, — sjældnere for at klare sig en indviklet sætningsbygning. Hvor en hel befolkning til daglig må tumle med to sprog, vil forholdet vel altid være, som det udtrykkelig berettes om venderne i Lausitz: „De taler lige flydende vendisk og tysk; alligevel plejer simple folk at gi afslag, når man anmoder dem om at oversætte noget fra det ene sprog til det andet: „det kan han ikke“, eller som een af mine hjemmelsmænd udtrykte sig „det er han bange for“. Uden vanskelighed kan han gengi en på vendisk hørt fortælling på tysk og omvendt, ligeledes nöjagtigt angi oversættelsen på enkelte ord“ [1]).

Medens der er utallige, der har brug for denne ævne til umiddelbar forståelse af et fremmed sprog, og medens der i hvert fald er et stadig voxende antal, der har brug for at kunne udtrykke deres tanker på et fremmed sprog, er der i virkeligheden ret få, der får brug for færdighed i at oversætte fra eller til andre sprog. Private breve er der mange der skriver på tysk osv., men de laver sig jo ikke selv först en bestemt dansk text, som de dærpå gengir nöjagtigt. Selv de der skal skrive handelsbreve o. lign. til udlandet for en anden, får jo i almindelighed ikke ord til

[1]) F. Polle, Wie denkt das volk über die sprache. Leipzig 1889, s. 35. Sprogene er så forskellige som dansk og russisk.

4

andet opgivet, hvad der skal stå i dem, men blot i almindelighed indholdet, som de så skal iklæde en fremmed form som de kan bedst. Tilbage blir de ret fåtallige translatører ved vore retter, leverandørerne af oversatte romaner og endelig det ganske lille antal udvalgte ånder, der vover sig i kast med den værdifulde og nydelige kunst at omplante digterværker i digterisk gengivelse. Men alle dem kan man trøste med, at oversættelsesfærdighed blandt andet inderst inde forudsætter den samme umiddelbare sprogbeherskelse, som vi alle har brug for [1]), så at heller ikke de blir brøstholdne, når vi vægrer os ved i oversættelsesfærdighed at se formålet for sprogundervisning.

Som mål må vi dærimod sætte den störst mulige tilnærmelse til den indfødtes sprogbeherskelse, så at ord og sætninger udløser de samme forestillinger som hos den indfødte — og det er som bekendt ikke de samme som de tilsvarende danske ord udløser hos os. Sprogene dækker jo ikke hinanden; hvor nært end engelsk *take* og dansk *tage* står hinanden, er der dog mange anvendelser de ikke har tilfælles; *cœur*, *heart*, *herz*, *hjerte* har heller ikke ens områder, for ikke at tale om forskellene mellem *sens*, *sense*, *sinn* og *sans*, osv. Selv hvor den egentlige betydning må siges at være den samme, er der i forskellige sprog forskellige „biklange“ knyttede til dem, fra beslægtede ord, fra ligelydende eller blot lignende ord, fra hyppige forbindelser hvori de forekommer, osv. Ganske det samme dyr hedder på engelsk *bat*, på fransk *chauve-souris*, på tysk *fledermaus*,

---

[1]) Först igennem forståelsen af hele sammenhængen kan man jo se, hvilket af de forskellige ord med formen *light* eller *bow* — *montre* eller *fin* — *thor* eller *lieben* der på hvert enkelt sted er ment. Forståelse går altså forud for oversættelse.

på latin *vespertilio,* på dansk *flagermus,* men hvilken forskel på tanketilknytningerne: det franske, tyske og danske ord leder strax tanken hen på dyrets lighed med en mus, det danske desuden på dets flagrende bevægelse (en tankeforbindelse, der nu vel er tabt for tyskerne, efterat *fledern* er blevet afløst af *flattern*), det franske dærimod på dets skaldede udseende; latineren kommer til at tænke på den tid af dögnet, da det færdes (sml. dansk *aftenbakke*), men det engelske ord *bat* tar så at sige begrebet rent abstrakt uden alle sådanne bitanker, hvorfor man også forstår Tennysons udtalelse, at det provinsielle ord *flittermouse* var langt mere skikket til poetisk brug end *bat.* Ordenes biklange træder klarest frem ved ordspil, rim o. dsl., men de ligger altid og dæmrer bag i bevidstheden. Det er alle den slags ting, i forbindelse med at nogle sprog fint udpensler visse grammattiske eller betydningsnyangser, som andre ikke kymrer sig om, medens de til gengæld har deres finesser på andre områder, endvidere i forbindelse med forskellige ordstillingsvaner osv. osv., der tilsammentagne bevirker, at ingen oversættelse nogensinde kan gi i enhver henseende det samme som originalen: *traduttore traditore!*

Oversættelse (eller oversættelsesfærdighed) er af alle disse grunde ikke det vi tilstræber ved vor sprogundervisning.

V

Men dærfor kunde det jo godt være, at oversættelse var et godt eller uundværligt middel i sprogundervisningens tjeneste. For at bedömme det må vi göre os klart, på hvilke forskellige måder oversættelse kan bruges og faktisk bruges:

a) oversættelse til dansk er et middel til at bibringe eleven forståelse af det fremmede, f. x. når jeg fortæller ham, at *cheval* betyder 'hest' eller oversætter en hel sætning for ham;

b) oversættelse til dansk er et middel til at prøve elevens forståelse, f. x. når jeg spör, hvad *cheval* betyder på dansk, eller lar ham oversætte en hel sætning;

c) oversættelse fra dansk er et middel til at øve eleven i selv at frembringe (producere) noget på det fremmede sprog;

d) oversættelse fra dansk er et middel til at prøve, om eleven kan producere sig i det fremmede sprog. En underafdeling heraf er det egentlig, når man lar eleven oversætte en dansk sætning for at se, om han har forstået en regel i den fremmede grammatik.

Det er klart, at a og b hænger temmelig nöje sammen, ligeså c og d; dog vil det senere vise sig, at de ikke så nødvendigt forudsætter hinanden som man vel i almindelighed går ud fra.

Rutine-metodens talsmænd vil over en bank om a) b) c) og d) sige, at oversættelse er et godt, ja det eneste praktiske middel.

Dærimod göres nu fra modstanderne gældende. at oversættelse i ingen af de fire henseender er det eneste middel — meget langt derfra! — men at den forøvrigt ikke er lige værdifuld i alle henseender.

a) Oversættelse har altid sine farer og betænkeligheder; men til trods for dem vil mange dog i visse tilfælde bruge dette middel som det sikreste og hurtigste til at bibringe forståelse, i andre tilfælde dærimod gå uden om det; nogle mener endog i alle tilfælde at kunne finde andre og bedre midler til at få eleverne til at opfatte fremmede udtryks betydning.

b) Som middel til at prøve, om eleven har forstået det fremmede, er det at la ham oversætte et ret godt middel, men også kun ret godt; det er ikke altid pålideligt og bør i mange tilfælde være det sidste man griber til.

c) Oversættelse fra dansk er, i alt fald for begyndere, et yderst slet middel i sammenligning med de mange andre hidtil i reglen forsömte måder at få eleven til at sige (og skrive) noget på det fremmede sprog. „Das übersetzen in die fremdsprache zum zwecke der erlernung derselben gehört einfach in das gebiet pädagogischer sünden und verirrungen“ (Bierbaum, Die neueren sprachen I. 57).

d) Som prøve på, om eleven kan producere sig i det andet sprog, er en mundtlig eller skriftlig oversættelsesopgave enten illusorisk eller i hvert fald kun passende for de mest fremskredne.

Disse påstande må nærmere begrundes, idet navnlig de andre midler må udvikles; jeg holder mig dærved ikke

strengt til adskillelsen i de fire kategorier a, b, c, d. For at undgå kedelige gentagelser af udtryk som „vedkommende fremmede sprog“ siger jeg i det følgende kort „sproget“ som modsætning til dansk.

Kan jeg ved andre midler göre eleven begribeligt, hvad fremmede ord eller sætninger betyder? Ja, for det förste da ved umiddelbar anskuelse. Dette gælder substantiver, der betegner genstande m. m., som findes i skolestuen: fenêtre. porte. banc. chaise. tableau (noir). craie. livre. plume. crayon. montre. élève. maître (professeur) m. fl. En simpel pegen med *c'est* (eller *voilà*) *la craie*, *on appelle ça le tableau noir* osv. er tilstrækkelig til at vise betydningen af hvert ord. Fremdeles bl. a. de nødvendigste ord om det menneskelige legeme: tête. cheveux. nez. yeux. bouche. lèvres. barbe. joue. oreille. bras. main. doigt o. fl. Men foruden en del substantiver kan også forskellige ord af andre ordklasser læres på denne måde: voilà une fenêtre, et voilà une *autre* fenêtre; Pierre est un élève, Paul est un autre élève; ord som *ici, là;* således navnlig en mængde handlingsverber: *j'écris;* Victor écrit. je *prends* la craie; Jean prend la craie. je me *lève;* Pierre se lève. je *m'assieds.* je *marche* (vers la porte). *j'ouvre* la porte. je *ferme* la porte. je *donne* le livre à Pierre; Pierre me donne le livre osv. Samtidig med at man selv eller eleven gör et eller andet, sir man benævnelsen på vedkommende handling. På den måde kan altså allerede på det allerförste trin, inden eleverne har noget fransk ordforråd at operere med, en del ord og sætninger læres, uden at der fra nogen af siderne behøves et eneste dansk ord. Ja selv andre tider af verberne kan forklares ad anskuelsens vej; hvis der f. x. i et læst stykke står *il a pris*, som eleverne ikke forstår, kan læreren ved

gennemgangen — her er naturligvis ikke tale om de allerförste timer — vise hvad det betyder ved först at ta krittet med ordene: je prends la craie, så en bog: je prends le livre de Jean, så hans hånd: je prends sa main, og derpå sige: d'abord j'ai pris la craie, puis j'ai pris le livre de Jean, et enfin j'ai pris sa main. Ved nogen opfindsomhed kan ikke så lidt bringes ind på denne måde; en del stof for fransk er godt lagt til rette i P. Passy et T. Tostrup, Leçons de choses, hvorefter Sarauw og jeg har taget mønster til de stykker af denne art, der er samlede sidst i Eng. B. I. (og som det hverken er meningen at ta sidst eller at la eleverne læse). At og hvorledes eleverne skal gentage hvad læreren sir på denne måde, kommer jeg til senere, ligesom også til den nærliggende indvending, at eleverne forstår disse ord „på dansk"; her vil jeg blot advare mod at ta for meget stof af denne art i træk; det må helst fordeles mellem andre ting.

For det andet kan ordenes betydning meddeles gennem middelbar anskuelse, gennem billeder. Det er dette, frk. Goldschmidt med så stor energi har gennemført ved sine „billedgloser" og ved de dels af hende, dels af andre udarbejdede lærebøger i tilslutning til dem. På hvert blad er samlet billeder af en række genstande, hørende til samme begrebssfære: ved flere er de arbejdede sammen til en hel scene, ved andre står genstandene hver for sig uden sammenhæng; nogle af billederne er godt komponerede, andre frembyder flere mærkeligheder, såsom en i en regnbue frit svævende kikkert. Hver genstand er forsynet med et tal, der henviser til lister, hvor vedkommende franske (eng. osv.) ord står opførte. — I mange tyske skoler, og nu også flere steder her i landet, anvendes store anskuelsesbilleder til at

hænge på skolevæggen, især de Hölzelske, hvor der f. x. på et vinterbillede er samlet fremstillinger af de vigtigste ting og beskæftigelser, der hører vinteren til. Læreren kan her pege på et og andet og samtidig forklare det på vedkommende sprog. Endelig kan billeder også, som i Sarauws og min Eng. B. I., bruges som tilbehør til en fortællende eller beskrivende text.

Imod anskuelsesmetoden er der nu gjort flere indvendinger. Sweet sir således at forestillingen ikke blir så skarpt afgrænset som ved en oversættelse. Ser man *chapeau* ved siden af (billedet af) en höj sort hat, veed man ikke om det kun betegner den slags hatte eller også andre, så at ordet „hat“ langt bedre fremkalder det rigtige begreb. Eller peger læreren på sin mund og sir *bouche*, kan eleven liså godt tro at det betyder læbe osv. Indvendingen skriver sig fra en stuelærd, der ikke har set hvordan sagen stiller sig i praxis; faren vil næsten kun kunne opstå for den, der vilde forsøge ved selvstudium at lære et sprog udelukkende gennem billeder. Ved mundtlig undervisning spiller sådanne forvexlinger ingen nævneværdig rolle, selvom det måske kan være godt, at læreren blir gjort opmærksom på muligheden af dem, — de kommer jo faktisk nu og da for ved barnets opfattelse af modersmålet, der for en stor del netop foregår ad disse veje. Gör læreren sine sager ordentligt, kan en misforståelse slet ikke komme op eller den fordufter da snart igen, idet han jo aldrig vil nöjes med blot at pege og gi glosen, men strax må anvende den i sætninger og forbindelser, hvorved betydningen blir klar; blot han f. x. sir *tu as une bouche et deux lèvres* eller efter at ha peget på munden og sagt *bouche* retter det spörsmål til en af drengene: *Combien as-tu de bouches?*, vil den forvexling være

ude af verden, ja det vil den egentlig allerede ved selve pegningen, idet han naturligvis ikke vil sige *bouche*, men *voilà la bouche* eller *voilà ma bouche*, hvor entalsformen *la*, *ma* utvetydig viser den rette betydning. Misforståelsen ved *chapeau* vil vel sjældnere forekomme, men forebygges da i hvert fald, hvis læreren taler om sin egen og disciplenes hatte med samme glose.

En anden modstander af anskuelsesmetoden har sagt, at det volder uro i klassen, når de forskellige lærere i de levende sprog snart rejser sig, snart sætter sig ned, åbner dören, lukker dören, pudser deres næser, trækker deres stövler af og på (!) og så videre. En tredie udmaler omhyggeligt alle de bitanker en discipel vil få, når læreren for at lære dem ordet *gants* trækker sine hansker op af lommen: „det var nogen slemme nogen“ eller „nå“, han har taget de fine med idag, fordi han vidste han vilde få brug for dem“ osv. Naturligvis kan metoden drives ud i karrikatur, og naturligvis kan en lærer ved en urolig måde at udføre forskellige handlinger på bl. a. svække disciplinen, men i almindelighed kræver metoden ikke andre eller mere urolige bevægelser end dem, der finder sted i hver eller hveranden time: en discipel går til tavlen eller dören eller lukker et vindue op. Og går undervisningen nogenlunde kvikt, kommer der såmænd ikke fler uvedkommende bitanker op hos disciplene end i andre timer.

Vægtigere synes den indvending, at det kun er tilsyneladende, at det fremmede ord knyttes umiddelbart til begrebet ved anskuelsesmetoden, idet både genstanden en hat og et billede af den öjeblikkelig vil fremkalde forestillingen om det danske ord *hat* hos eleven, så at den omvej gennem modersmålet som man helst vilde undgå, alligevel foretages:

nissen flytter med. Ja hvis man tror det muligt at forhindre, at danske ord overhodet dukker op i börnenes bevidsthed, så skuffer man sikkert sig selv. Men stiller man mere beskedent blot den fordring, at det fremmede i så stor udstrækning som praktisk görligt skal træde i forgrunden og det danske i baggrunden, så må der dog siges at være noget vundet ved, at det danske ord slet ikke behøver at nævnes hverken af lærer eller elev. Og jo mer begge parter blir vante til denne undervisningsmåde, jo flere tidligere lærte ord de nye kan knyttes sammen med og jo snildere læreren forstår at variere det hele, des sjældnere dukker de danske ord op for eleven.

På grundlag af billederne kan og bør der nemlig — i alt fald når de allerförste begyndertimer er overstået — føres samtaler på sproget; modersmålet behøver man kun ret sjældent at ta sin tilflugt til, og tiden optages sågodtsom udelukkende af at høre og selv sige noget på sproget. Men dette kan bedst göres, når billederne ikke er blot glosebilleder, men talende, indholdsrige. Fru Freudenthal i Finland har således til sin undervisning i stor udstrækning benyttet gengivelser af genremalerier, der gir anledning til at spinde hele små fortællinger ud af billedet. Endnu bedre er det måske, som i Eng. B. I., at ha små illustrationer til fortællinger (eller andre læsestykker); de kan gi anledning til samtale i nöjere eller løsere tilknytning til fortællingen, men med væsentlig det samme ordforråd, og det må også anbefales læreren af og til at gribe tilbage til tidligere billeder, som nu på grundlag af det i mellemtiden indlærte sprogstof kan behandles fyldigere end för.

Billeder har altså utvivlsomt betydning for sprogundervisningen, selvom man ikke skal overvurdere deres række-

vidde og bruge dem som eneste forklaringsmiddel — al eensidighed er skadelig. Men billederne skulde helst, især når de skal bruges udover begyndertrinnet, være karakteristiske for vedkommende land og folk. Jeg er ikke den förste til at bebrejde frk. Goldschmidt, at hun gir billeder der viser f. x. en dansk dagligstue, et dansk postbud osv., og lar eleverne benytte ganske de samme billeder i alle tre fremmede sprog, hvad der må svække interessen og gi et ensartet præg, medens elevens öje netop skulde åbnes for det brogede, mangeartet forskellige, der præger nationerne hver for sig. Skolerne burde være rigelig forsynede med væggebilleder og billedværker til oplysning om engelske, franske og tyske forhold: natur, bygninger, kunst, institutioner; årgange af fremmede illustrerede blade vil indeholde meget brugbart stof; og læreren burde da ret hyppigt benytte 5—10 minutter eller mere af en time til at ta sådan et billede igennem på sproget med disciplene. Dærved vilde der skabes et fortræffeligt supplement til den på læsebogen grundlagte undervisning.

Dog ikke alene de billeder, der således foreligger fuldt færdige, kan benyttes ved sprogundervisning. Læreren kan tit ved en hurtig krittegning på tavlen anskueliggöre et og andet i de læste texter og knytte sine forklaringer (på sproget) til dem. De få gange jeg har gjort det, har det slået an, så at jeg i höj grad kom til at beklage min store mangel på færdighed i at tegne: var der noget fag der i min skoletid blev forsömt, var det tegning. Nu er det jo heldigvis så, at man har begyndt at få öjnene op, dels for betydningen af at lærerne i forskellige fag tegner godt med krit, dels for det udmærkede opdragende element, der ligger i at disciplene vænnes til at se rigtig på en genstand og

kunne gengive det de ser, i en tegning; og ligesom man nu ved naturhistorie og geografi tar disciplenes tegninger med ind som et fremtrædende led i undervisningen, således kan man også göre det ved sprogundervisningen. Det er en ypperlig idé der er sat i værk i „Det danske selskabs skole"; jeg skriver af efter dens „Beretning" 1900:

„En hovedrolle har også tegneopgaver spillet. För timens begyndelse opskrives på tavlerne en tegneopgave til hver elev. Hver har sin afdelte plads. Der må kun tegnes, hvad eleven kan nævne og forklare på tysk, lyder ordren. Men selvfølgelig er det netop meningen, at der skal tegnes meget mere. Er opgaven f. x. en vogn, tegnes naturligvis både hjul, vognstang, vognkæp, vognfjæl, agebræt, kusk med pisk, heste, seletöj, osv. Eleven skal for klassen forklare sin tegning og kommer da i knibe ɔ: hans interesse for, hvad alle de ting hedder, vækkes, og han lægger nöje mærke til ordene, når læreren siger dem. En klasses 14 drenge kan tegne deres tegninger i 10 minutter, og de 14 tegninger kan gennemgåes i 30 minutter." (C. Lambek).

Her ser det ud til, at opgaven er givet på dansk; og måske er der gået for meget i enkelthederne med de gennem øvelsen lærte gloser. Jeg kunde tænke mig, at det var endnu bedre at gi opgaven lidt fyldig mundtlig på sproget, f. x. sige til een elev: You draw a picture of a two-storied house with three windows in each story and one door; outside the house a man is to stand smoking his pipe — eller: You draw a carriage and pair; inside the carriage there is a gentleman, but you see only the tip of his nose; a dog is running fast behind the carriage. Er der — hvad der jo altid burde være — stor væggetavleplads nok til at flere tegner samtidig, så meget desto bedre; resten af klassen

beskæftiges på anden måde, til tegningerne er færdige; så forklares de förste af tegneren, derpå af en eller flere andre, hvorved naturligvis både lærer og kammerater kritiserer hvad der er glemt af opgaven, og nye ting fremdrages som af hr. Lambek antydet.

Også ved småhistorier kan man la eleverne tegne for at vise at de har forstået dem. Ved filologmødet i København 1892 havde således frk. Segerstedt fra „Tysta skolan“ i Stockholm et hefte tegninger med, der var fremkommet på den måde, at en døvstum elev, hun havde lært fransk efter min læsebog, af egen drift havde fundet på at tegne illustrationer til fortællingerne i den som en slags erstatning istedenfor at oversætte dem. Tegningerne var så nydeligt udførte — bl. a. til Les deux bossus et les nains — at jeg beklager at jeg ikke i tide sikrede mig dem; de vilde ha pyntet svært i en ny udgave. — Jeg er her for under ett at omtale brugen af billeder kommet noget bort fra mit udgangspunkt: de måder, hvorpå man (foruden ved oversættelse) kunde meddele eleven hvad et fremmed ord betyder.

Enhver af os viderekomne må vel tilstå for sig selv, at han ved læsningen af fremmede bøger mange gange har undladt at slå et ukendt ord op i ordbogen, fordi sammenhængen på den tydeligste måde viiste ham hvad det betød. Og enhver af os har lært tusinder af ord i modersmålet på samme måde. Hvorfor nu ikke benytte denne erkendelse ved undervisningen i fremmede sprog? Fordi det fører til gætværk, til løshed i tilegnelsen, til en omtrentlig og usikker forståen, vil man svare. Indrömmet — for nogle tilfældes vedkommende! Der er mange forbindelser, hvor sammenhængen kan gi een „færten“ af et ords betydning, og hvor man ved en samvittighedsfuld undervisning ikke kan nöjes

dærmed, men må kræve ordentlig forståelse; og der er tilfælde hvor en lærer kan bilde sig ind at enhver elev vil se betydningen strax, og hvor de dog vil gætte helt splittergalt. Men evnen og færdigheden til at benytte forbindelsen til at slutte sig til et nyt ords betydning er alligevel værdifuld og fortjener ikke at forsömmes, men skulde tvertimod udvikles — under kontrol, naturligvis. Der kan jo da i hvert fald ingen betænkelighed være ved at benytte virkelig selvtolkende sætninger, hvor man med usvigelig sikkerhed uden gætværk kan drage slutninger om ukendte ords betydning. I en sætning som (Fr. Beg. 21) „Il y a *douze mois* dans *l'année*“ vil en elev, der kender to, ligegyldig hvilke, af de tre kursiverede ord, kunne regne ud, hvad det tredie betyder, lisä sikkert som man i en ligning $a + b = c$ af to af störrelserne kan finde den tredie. Og fortsættes der: le premier s'appelle janvier, le second s'appelle février, le troisième s'appelle mars osv. rækken ud, så er det slet ikke gætværk, når man får disciplene til dæraf at udfinde både ordenstallene og månedernes navne. Ligeså i stk. 28:

Le jour se divise en vingt-quatre heures; l'heure se divise en soixante minutes, et la minute en soixante secondes.

Soixante secondes font une minute; soixante minutes font une heure; vingt-quatre heures font un jour; sept jours font une semaine; cinquante-deux semaines et quelques jours font une année; cent années font un siècle.

Her kan eleven, uden at læreren behøver at oversætte, slutte sig til betydningen af en hel del ord. Sådanne stykker er det dærfor kun tidsspild at la eleven selv oversætte — det kan han nemlig göre halvsovende uden at se ret meget på det franske, og det lær han ikke noget af. Næ, lad ham gentage dem på fransk, til de går flydende,

lad ham så isolere ordenstallene: le premier, le second...., dærpå månedernes navne: janvier, février....; dærpå ta begge rækkerne bagfra, og så endelig besvare spörsmål i flæng: Comment s'appelle le troisième mois? Quel est le dixième mois? o. dsl. Eller ved det andet: la ham ta alle tidsinddelingerne dels fra de mindste opefter, dels fra de störste nedefter (med *un*, *une* foran); spör så: comment se divise l'heure? Comment se divise le jour? Combien de secondes a une minute? Trois heures, combien de minutes? Deux années, combien de mois? osv. osv. Her kan man öjensynligt blive ved med fuldstændig sikkerhed lang tid igennem at beskæftige selv dem, der ikke kan meget fransk, uden at der behøver at nævnes et eneste dansk ord[1]).

Nu er der vel nok kun få områder, hvor man således kan få den ene selv-tolkende sætning efter den anden; Sweet har i sin Elementarbuch fået flere af den slags ting frem end nogen anden mig bekendt lærebogsforfatter; men også ellers kan der i en hvilkensomhelst text findes sætninger, hvor meningen utvivlsomt anviser de nye ord deres betydning; jo flere af den slags forbindelser eleven lærer (udenad), des bedre for ham. — Evnen til af sammenhængen at slutte sig til betydningen må man hellere opmuntre og øve end tilböjeligheden til at gå efter ligheder med ord i modersmålet eller et andet sprog; om man end ad denne sidste vej kan lære meget (eng. *send*, tysk *senden*; eng. *ruin*, tysk, fransk *ruine* osv.), er der dog stadig grund til at advare mod for stor tillid til ligheder, der tit kan føre vild (selv ved „etymologisk identiske ord“). De allerfleste af de virkelig værdifulde tilknytninger af denne art indfinder sig af sig selv.

---

[1]) Sml. nedf. om regneøvelser.

Fremdeles kan de nye ord ligefrem forklares på sproget for eleven — dette vil jo egentlig sige at læreren anbringer ordet i en „selvtolkende“ sætning, og er altså en underafdeling af det lige omtalte. Enhver der har benyttet franskmændenes og englændernes prægtige ordbøger, store eller små, lige fra Littré og Murray til den lille Larousse eller Annandale's Concise, veed hvordan han dærigennem mange gange har fået en fuldtud tilstrækkelig forklaring på ukendte ord. Hvorfor ikke benytte også denne erfaring ved sprogundervisningen? Altså f. x. forklare ordet *veuf:* Un veuf est un homme dont la femme est morte; une veuve est une femme dont le mari est mort. Her siger ganske visst forklaringen ikke en smule andet eller mere end oversættelsen „enkemand“ („enke“); men der er jo endogså tilfælde, hvor en forklaring gir bedre oplysning end en oversættelse. Det engelske *dentil* oversættes i ordbøgerne „kalvetand“, men jeg i alt fald er bedre tjent med hos Annandale at læse: „the name of the little cubes or square blocks often cut for ornament on Greek cornices“ eller hos Funk-Wagnalls: „One of a series of small square tooth-like ornamental blocks in the bed-molding of the cornices of some Ionic and other entablatures“ (her ovenikøbet et oplysende billede). — Nå, så tekniske ord, hvor vi ikke engang kender det danske navn, får vi jo ikke meget brug for i skolen; men undertiden kan en oversættelse på grund af tilfældigheder i vort sprog ikke gi så præcis en forestilling som en forklaring. Siger jeg, *light* betyder „let“, udsætter jeg mig for at få *light* brugt hvor *easy* var på sin plads; forklarer jeg det dærimod ved „not heavy, of little weight, the opposite of heavy,“ eller lignende, udelukkes misforståelse. I reglen vil man ved sådanne, man kunde vel kalde dem

falske synonymer[1]) som *light* og *easy* gi en forklaring på forskellen: *light* er let at bære, *easy* let at udføre el. lign. Men det betaler sig visst bedre at oplyse dem på engelsk ved hjælp af deres modsætninger (heavy, difficult) og navnlig da at anbringe dem i sådanne forbindelser, hvor de ledsagende ord leder tanken i det rette spor; den discipel der har lært f. x.: a light burden is the opposite of a heavy one; an easy task (an easy piece of work) is not difficult — vil ikke kunne ta fejl af de to ord.

På den anden side må man naturligvis indrømme, at der er mange ord, hvor en dansk oversættelse gir hurtigere og måske også klarere besked end en lang forklaring på et fremmed sprog; og læreren bør dærfor i hvert enkelt tilfælde overveje, hvilken af de to meddelelsesveje der er at foretrække. Han må dog ikke af dovenskab la sig forlede til at gi det danske, der jo altid vil falde h a m lettest, men betænke, at forklaring på sproget altid har een stor fordel, nemlig at eleverne foruden den nye glose hører en hel del andre ord, som han dærved får repeteret, og at tankerne altså beskæftiges med fremmedsprogs-stof. Desuden morer disse forklaringer disciplene, fordi de dærved får mere åndeligt arbejde end ved ligefrem at få en dansk betydning gratis „til gi·endes".

Når jeg i glossarerne til mine læsebøger ikke i særlig stor udstrækning har benyttet sådanne forklaringer — hvor jeg har givet dem, er det hyppigst i den form, at jeg har vævet dem ind i selve texten — er det fordi jeg ikke mener at glossarerne er det rette sted at gi dem på. Skal de

---

[1]) Der ikke for de indfødte står som synonymer, men kun blir det for os, fordi vi oversætter dem på samme måde.

gives dær, blir de for det förste uvilkårligt mere törre, definitionsagtige end nødvendigt; for det andet er der den fristelse for en elev, som ikke gider læse de par linier igennem, at han får en kammerat eller forælder eller søster til med ett ord at sige ham ordets betydning, d. v. s. oversætte det. At modarbejde dette ved i alle tilfælde at forlange den givne forklaring på det fremmede sprog lært udenad er vel ikke heldigt, da det for let fører til plapren. Da glossarets betydning efter min mening ved en virkelig god undervisning blot skal være den underordnede, at den glemsomme elev ved hjemmeforberedelsen dær hurtigt kan finde det ords betydning (og udtale), som han ikke kan huske, har jeg ingen væsentlig betænkelighed ved dær at bruge dansk oversættelse [1]).

Forklaringerne på det fremmede sprog hører da særlig hjemme ved lærerens mundtlige gennemgang i klassen, der må lægges tilrette med den största omhu med det formål for öje at føre eleverne til en virkelig fyldig, alsidig forståelse af det nye læsestykke — med så stor livlighed som muligt og med så få danske ord og sætninger som muligt. Meget kan allerede göres gennem lærerens oplæsning; mange stykker kan læses op på en sådan måde, at forståelsen af sig selv går op for eleverne: gennem tonefald, pointering af modsætninger, skiften stemme osv. Dernæst

[1]) Noget andet er, at en kommentar af de (litterære) texter, som viderekomne kan læse, i stor udstrækning med held kan gives på vedkommende sprog selv. De for indfødte skoler beregnede kommenterede udgaver vil dog i mange tilfælde forudsætte for meget for vore disciple og på den anden side gi mange for dem mindre værdifulde oplysninger, så at der vel snarest muligt burde indrettes udgaver af værker af de fremmede litteraturer med kommentarer i sproget, specielt beregnede på vore disciples krav.

kan han pege på forskellige ting til forklaring — og det skader ikke at pege f. x. på vinduet, når der i stykket står *fenêtre,* selvom klassen har haft det ord för. Gestus o. lign. kan göre meget klart; står der f. x. *scie,* kan en savende bevægelse i forbindelse med en hvæsende lyd være meget praktisk; står der *tailler,* snitter man et kvart sekund med en imaginær kniv; således kan betydningen af *boire, chanter, coup de pied, grimper, joyeux, mécontent, pleurer, dormir, taper* og mangfoldige andre ord angives; mer end små (ikke stöjende!) antydninger behøves i reglen ikke, for at klassen skal være med.

Endelig omskrivninger på sproget, ikke blot egentlige definitioner (som i ordbøgerne), men også andre forklaringer; det gælder tit blot om at lede tanken hen på det rette spor. Står der således på engelsk *capital,* kan læreren f. x. sige: London is the capital of England, Paris is the capital of France, and Copenhagen is the capital of Denmark — og dærpå rette det spörsmål til en af klassen: Henry, do you know now what capital means? Han vil så måske svare „hovedstad“, hvortil kan siges: Quite right, but couldn't you explain the word in English? Eleven: Yes, sir, the capital is the largest town of a country. Læreren: Very well, it is the chief town, the biggest town, the most important town of the country. Hertil kan også knyttes: Well, John, now you just mention a few other capitals in Europe, og har han så nævnt et par, sir man: Thanks, that'll do, og går videre. Selvom der bruges mange ord, er det ikke overflødigt, da det jo er fremmede ord, og nogle minutters (sam)tale på denne måde er dærfor omtrent det samme somom der var læst en side i sproget. Og selve ordet *capital* og dets betydning sidder herefter

adskilligt bedre fast end om læreren havde stukket „hovedstad“ ud og så var gledet videre i texten. Læreren kan og må herved i hvert enkelt tilfælde føle sig for, hvor der er noget der endnu ikke er forståët, og hvor videre forklaring vil være overflødig eller virke trættende; det er også en af grundene, hvorfor sådanne omskrivninger er bedre på sin plads ved den mundtlige gennemgang end i selve lærebogen.

Naturligvis skal der øvelse og en hel del takt til for at gi denne slags forklaringer naturligt og godt, nöje afpassede efter klassens standpunkt; læreren må så nogenlunde vide, hvad klassen kan i forvejen, og hvilke ord og vendinger han dærfor kan bruge med sikkerhed; jo lettere og mere dagligdags ord der anvendes i omskrivningen, des bedre, ligeså jo mere konkret det hele formes. Man må hellere forklare for meget end for lidt, og man skal ikke være bange for at bruge en del ord, når det blot er på det fremmede sprog. Der er noget i Gabelentz's bemærkning „Gesprächige leute von engem gedankenkreise sind für den anfang die besten lehrmeister“ [1]): læreren må, ikke just fordumme sig, men indrömme, at hvor höjt åndeligt stade man end står på, kan man godt lære noget af ammestuens sprogundervisningsmetode, bl. a. det at ordknaphed ikke fører til målet. Det lönner sig at lægge noget arbejde ind på denne undervisningsform og sætte sig ind i, hvilken art af forklaringer der vil gi disciplene det största sproglige udbytte. Det er i reglen ikke vanskeligt — også uden direkte spörsmål, som man jo forresten ikke skal spare på [2]) — at føle, hvad der forståes og hvad ikke, ligesom man meget let

[1]) Die sprachwissenschaft 70.

[2]) Men som naturligvis ikke skal formes „Forstår I?“ med det altfor ofte intetsigende „Ja“ som obligat svar.

kan vænne drengene til öjeblikkelig, når de ikke forstår noget, da selv at sige til. Det gælder egentlig blot om at göre dem trygge ved i så tilfælde altid at være villig til at svare — tit kan man få en anden af klassen til at gi forklaringen — og i hvert tilfælde aldrig at göre nar af den der spör sig for.

Som sammenhængende exempel skal jeg angi, hvordan en fortælling som den Eng. B. II. 110 kan gennemgåes: *Six sportsmen started off one fine morning for a day's partridge shooting. Sportsman:* you know what *sport* is; we use the word in Danish. Cycling is sport, and skating is sport, and so is riding on horseback, and so on. But in English, when we say sport, we often think only of hunting, shooting [her en gestus, somom man lagde en børsse an] — shooting birds, hares, etc. So here a sportsman means a man who goes out hunting. There were six of them, and they *started off* — set out one fine morning; they wanted to shoot *partridges*. A partridge is a bird, we call it „agerhöne“ in Danish. — *One of them, a very fat man* — don't you know what *fat* is? Well, fat is the opposite of thin. You, Henry, are rather thin, but John is quite a fat boy [sådanne argumenter ad pueros gör altid lykke; og kan læreren sige: I am sorry to say I am rather fat too, er det jo ikke den værste måde at göre sig populær på]. — Well, the fat man in the story *was unable to keep up with the rest:* he couldn't keep up with the others. If I walk along with you, Fred, I can walk faster than you can, can't I? I have got longer legs than you have[1], so I can walk faster than

[1]) Eller: Why can I walk faster than you? hvorpå Frederik jo kan svare: Because your legs are longer than mine, eller: Because you are bigger than I [me], el. lign.

you, and you can't *keep up with* me. Henry, can you keep up with Tom? Can a man on foot keep up with a man on stilts? [Med hentydning til det stykke, der står lige foran i læsebogen]. Now, our fat man was unable to walk as fast as the others, *as they trudged along to the railway station* [*trudge along* anskueliggöres ved bevægelse, hvortil kan föjes forklaringen: walk with difficulty, walk heavily], *and when he arrived there*, when he got to the station, *panting and puffing* [anskueliggöres], *he found that one of the party had already taken the tickets:* a ticket is a card that gives you a right to go from one station to another; so also, if you want to go to the theatre or to hear a concert, you must first have a ticket; *so he stepped into the carriage*, he entered the carriage, went into it, *where he occupied room for two:* he was so very fat that he took up as much room as two others. .... Senere står der: *he would surely be prosecuted:* the police would take him, he would be brought up before a judge, *and fined:* if the judge fines me ten shillings that is to say that he makes me pay ten shillings, I have to pay ten shillings for what I have done, a fine of ten shillings is my punishment .... Det er meget muligt, at et således forklaret fremmed ord forståes, uden at det tilsvarende danske ord (mulktere) falder eleven ind.

Gennemgangen er det bedst at sætte allerförst i timen, fordi begge parters kræfter da er friskest og fordi man da er sikker på at ha god tid til den, så man ikke nervøs haster hen over den i slutningen af timen med frygt for ikke at nå igennem et passende pensum för det ringer. Man kan naturligvis gennemgå enten sådan at eleverne har bogen for sig, eller for lukkede bøger. Den sidste måde er

bedst, da disciplenes opmærksomhed mere udelt er henvendt på læreren; de må jo sluge hvert ord han siger og følge hans mindste bevægelser. I så fald gör han vel altid bedst i at skrive de nye ord op på tavlen samtidig med at han forklarer dem, og måske afsluttes gennemgangen bedst ved at det ny stykke læses op i sammenhæng (uden indskud) af læreren eller en discipel. Man skal dog ikke binde sig til een og den samme fremgangsmåde altid; og er stykket let, så at der kun er få nye ord, kan man jo også strax la en af klassen læse det op (langsomt, ikke forceret!), så at han spör hver gang han ikke forstår noget. Har der i en sætning været blot et par ukendte ord eller en anden vanskelighed, der har givet anledning til et spörsmål, må man endelig efter punktummet la den læse op i sammenhæng uden afbrydelse. Til slutning efter gennemgangen kan man, om man synes, til yderligere sikring la en discipel frit fortælle indholdet på dansk; det er en slags kontrol, i alt fald til klassen er bleven fuldt fortrolig med denne art gennemgang.

Lad mig her nævne, at ved gennemgangen kan læreren også modvirke den skade, som det kan göre på elevernes følelse af naturligt sprog, at de i poetiske stykker får f. x. andre ordstillinger eller udtryk end ellers, idet han först gir den prosaiske ordfølge og forklarer den. Eng. B. II. 7 (And everybody in the house On tip-toe has to creep) kan han således först ta igennem, somom der stod: And everybody in the house has to creep on tip-toe; i II. 19 er der lejlighed til lignende omstillinger og til at sætte *in the evening* istedenfor *at eve.* Når eleven så i sin bog ser det andet, vil han let forstå den ændrede ordstilling og det ualmindelige ord som noget, der skyldes versformen. Han vil dærfor

ikke føle sig fristet til at efterligne det; skulde han göre det ved de senere øvelser, må læreren rette det, da der jo ikke er spor af grund til at øve eleven i at bruge andet end dagligdags sprog. Det følger forresten af det ovenfor sagte, at der i de af mig til begyndere brugte vers kun findes meget få afvigelser fra almindelig sprogform.

VI

SOM resultat angående oversættelse som middel til at meddele kundskab (s. 52 a) kan vel nu gives: det er ikke det eneste og ikke det bedste middel; det bør bruges sparsomt, og i hvert fald er det ikke nødvendigt at oversætte hele stykker i sammenhæng, kun af og til et ord eller höjst en sætning. Men gennem denne undersøgelse er allerede givet bidrag til belysning af vort næste punkt (s. 52 b): oversættelse som middel til at prøve, om disciplene har forstået det fremmede.

Også her kan anskuelse træde istedenfor oversættelse. Den der efter lærerens *montre-moi la fenêtre* peger på vinduet, viser liså godt sin forståelse som den, der på spörsmålet: hvad betyder *fenêtre?* svarer vindue. Ligeså den der kan pege på det rette, når man ved et billede sir: *où est le chapeau du garçon? où sont ses souliers? vois-tu le toit de la maison?* osv. eller den, der udfører en befaling som *prends la craie, lève-toi, assieds-toi, donne-moi ton livre, prends de livre de Jean et donne-le à Henri* — især da, når han samtidig siger: *voilà la fenêtre, voilà le chapeau du garçon, voilà la craie, je me lève* o. lign. med rigtig anvendelse af de ønskede ord. Heller ikke kan der tænkes nogen tvivl om, at en dreng har forstået et fransk spörsmaal, når han kan lave et fornuftigt svar på det samme sprog, eller at

han har forstået en fortælling, han har hørt berettet eller læst op, når han kan fortælle den igen (på dansk eller endnu bedre på fransk).

Störst fristelse til at la eleven oversætte er der vel, når man vil prøve, om han kan et nyt læsestykke, som han har fået for. Men her er der naturligvis ikke den samme grad af nødvendighed for at sikre sig at det er lært, hvis læreren (som ovenfor forudsat) har gjort gennemgangen fyldig og livlig og med stadig inddragen af disciplene, så at det hele ikke er blevet en enetale af læreren, som hvis han enten slet ikke har gennemgået eller har gjort det ved en hurtig oversættelse. Man vil tit kunne nöjes med nogle spörsmål rundt om i stykket, og det vil man især med ro kunne indskrænke sig til, hvis man benytter stykket til sådanne øvelser som vil blive skildrede nedenfor, og som direkte og indirekte viser elevernes forståelse af det hele.

Men enfin, lad os forudsætte, at læreren vil ha stykket oversat — og det kan der jo i alt fald være grund til en gang imellem til afvexling, mest måske, når de nye metoder endnu ikke er gåede læreren over i kød og blod. Han gör da bedst i at forlange denne oversættelse strax, inden eleven har læst op. Dærved blir prøven på at lektien virkelig er lært i rette tid, pålideligst: eleven kan ikke under oplæsningen tænke på hvordan han skal oversætte, og oplæsningen blir dærfor heller ikke forstyrret ved uvedkommende tanker på det danske. Endvidere må læreren være klar over, at denne oversættelse ikke er det vigtigste af det der skal foretages i timen; den bør dærfor ta så lidt tid op som muligt. Man må forlange at den skal gå rask fra hånden, men man skal på den anden side ikke være småligt nöjeregnende med de danske udtryk. Såsnart man ser at di-

sciplen har den rigtige forståelse, må man hellere i en fart selv gi det rette udtryk, end spilde tiden med at la ham famle sig frem til det. Tænk blot på, hvor lang tid der går hen med disse evindelige rettelser: Je suis bien content de t'avoir rencontré ce soir. „Jeg er meget tilfreds“ „Nå, ja det vilde vi vel ikke sige på dansk, bedre da?“ ... „meget glad“ ... „Ja kunde der ikke findes et andet ord end meget?“ „Rigtig glad.“ „Rigtigt; det var bedre, altså?“ „Jeg er rigtig glad ved at se ...“ „Næ, der er en anden præposition som er bedre her på dansk end ved?“ „Over?“ „Ja, naturligvis.“ „Jeg er rigtig glad over at have mødt dig.“ „Nå ja, truffet er vel bedre.“ „... over at have truffet dig denne aften.“ „Næ, sådan sir vi jo aldrig på dansk, denne aften! hvad sir vi?“ „... I aften.“ „Ja naturligvis, eller endnu bedre nu i aften, altså det hele?“ „Jeg er rigtig glad over at have truffet dig nu i aften.“ „Ja, sådan blev det godt dansk.“ [1]) Er drengens forståelse af texten uddybet ved disse rettelser? Næ, egentlig ikke. Har han lært noget dansk i disse minutter? Sikkert ikke; han vil lisă lidt senere som för sige „denne aften“, når han på egen hånd taler eller skriver sit modersmål. Har han lært noget fransk? Absolut ikke en tøddel — tiden vilde ha været langt bedre anvendt, selvom man ikke havde gjort andet end at la ham læse den franske sætning en fire-fem gange op, så havde han dog indprentet sig den.

En lille udansk vending, orddannelse, ordstilling el. desl. kan man rigtig godt la gå ubemærket hen i farten: netop når man ikke opholder sig ved den, er der mindre fare for at den skal göre skade på den danske sprogfølelse, end der

---

[1]) Stenograferet ved et examensbord.

er ved den metode, hvor oversættelse er ett og alt. Kommer der noget ualmindelig kejtet ud, kan man ta sig en hjertelig latter over den udanske vending sammen med disciplene og sige: „Ja, det er jo ikke det smukkeste dansk du leverer, men meningen er god nok, og det vi her bryr os om, er kun at se om du har forstået det franske og engelske, og det har du jo. Vi veed jo nok, at du aldrig for alvor vilde sige eller skrive sådan noget på dit modersmål." — Större vægt tror jeg ikke man skal lægge på hensynet til dansk ved disse mundtlige oversættelser — jo mindre man i tysk- og fransk-timerne beskæftiger sig med modersmålet, des mindre skade tar dette; godt dansk skal man ikke lære i de timer, og dårligt dansk skal man gi eleverne og sig selv så lidt anledning som muligt til at anvende.

Noget helt andet er, at man på et ret sent standpunkt kan ha fornöjelse og udbytte af oversættelsesopgaver (versioner) en sjælden gang. Disse skal da netop være sådanne, hvor der er ret store afvigelser mellem det fremmede og det danske, hvori jo ikke ligger, at den fremmede sprogform i sig selv er vanskelig at forstå. Når eleverne ikke til daglig har ret meget med oversættelse at göre, men er øvede i at tumle med det fremmede, vil det netop til afvexling være en morsom sport at kappes om, hvem der kan finde de mest rammende danske vendinger og omskrivninger. Opgaven blir altså ikke så lidt forskellig fra de nu brugte „engelske versioner" ved præliminærexamen, der bl. a. går ud på at prøve elevernes gloseforråd m. m. (forresten på en ret tarvelig måde). Her vilde jeg nærmest tænke mig det gjort således, at stykket blev læst op for klassen; er der ukendte ord i det, forklares de på den ovenfor angivne måde, eller hvis de oversættes, gives der (som i en ordbog) måske

5—6 danske ækvivalenter til at vælge imellem. Dærpå skriver eleverne (i klassen under tilsyn) deres oversættelser, der siden gennemgåes og sammenlignes, så at eleverne selv er med til at bedømme, hvem der i den danske sprogform er kommet originalen nærmest, hvordan der hist og her kan være tvivl, om man skal foretrække en gengivelse, hvor hvert lille element i det fremmede er kommet til sin ret, men hvor det danske dærved er blevet lidt langstrakt, eller en anden, der i fynd og velklang kan måle sig med originalen, men hvor man så måske ikke har fået i strengeste forstand alt med i oversættelsen, osv. Kort sagt, øvelsen skal ikke prøve elevernes kundskaber i det fremmede sprog, men gi dem et begreb om de vanskeligheder, oversættelseskunsten har at kæmpe med; og dærfor kunde man også la eleverne en gang prøve deres kræfter på en metrisk oversættelse af et poetisk stykke, måske dog blot på den måde at man udsatte en præmie for den eller dem, der kunde levere den bedste, men stillede det frit for enhver om han vilde deltage. Man kunde jo vælge stykker, hvor vi har gode poetiske oversættelser i litteraturen, som så kunde sammenlignes med disciplenes[1]). Nogle få, omhyggeligt gennemgåede opgaver i kunstnerisk udført oversættelse vil bidrage til at gi de viderekomne en levende forståelse af nogle af de fineste forskelligheder i sprogene som udtryksmidler for menneskelig tanke — men til sprogundervisningens daglige brød hører den slags øvelser ikke, særlig da ikke på begynderstadierne.

---

[1]) Som indledning til disse øvelser kunde bruges en sammenligning af forskellige danske oversættelser af f. x. et Shakespearesk brudstykke indbyrdes og med originalen.

Ved den daglige sprogundervisning er det i masser af tilfælde ganske overflødigt at la eleverne oversætte. Er læsestykkerne så lette som ønskeligt, vil der i hver dags pensum være sætninger, hvor hverken gloser eller bygning frembyder de mindste vanskeligheder. I andre sætninger beror vanskeligheden blot på et nyt ord; hvis man altså strax anvender et par minutter på efter glossaret at høre de nye ord igennem, behøver man da heller ikke at la de sætninger oversætte. Der er jo mange sætninger, som ingensomhelst vanskelighed frembyder for forståelsen, men som dog kan være vanskelige at oversætte; *I love her dearly* forståes, når eleven kender *dear*, medens han vil famle længe, för ord som ömt eller höjt falder ham ind: således også *You should do it the first thing to-morrow morning. A very little makes her cry* („hun tuder for et godt ord"). (Sml. ovf. s. 47.) Tilbage blir altså eventuelt en eller anden lidt knudret sætning, som man kan pille ud og la oversætte — hvis man da ikke for at spare tid selv vil oversætte den i sammenhæng. At prøve elevens forståelse af enkeltord ved at la ham forklare dem på sproget (se ovf.), er ikke særlig praktisk undtagen i meget ringe omfang; snarest kunde der vel være tale derom ved flinke viderekomme, hvor det ikke behøver at udarte til blot udenadlæren af definitioner. Ved universitetsundervisning er det derfor bedre på sin plads end i skolen.

Vil man nu sige, at denne fremgangsmåde, hvor man indskrænker oversættelse som prøven på disciplens opfattelse af det læste til det mindst mulige og endog i mange timer stryger den sidste rest deraf, er langt mindre betryggende end den gammeldags oversætten og atter oversætten af hele lektien, og at læreren altså slet ikke kan vide, hvad klassen

har forstået og hvad ikke, vil jeg dærtil svare, at for det förste kan disciplenes forståelse af et stykke, der på gammel viis er oversat endog flere gange, tit være skral nok: der kan trives utrolige tankeløsheder under ly af aflirede oversættelser. Og for det andet (og vigtigste) gir den ny metode, drevet på den rette måde, en så rig afvexling på midler til at føle disciplene på tænderne og prøve, hvor dybt de er trængt ind i det læste sprogligt og realt, at læreren med lethed kan sikre sig alt fornødent. Dette vil af sig selv fremgå af en skildring af, hvad der da skal gå for sig i timen.

Stykket skal læses op. Helst — i alt fald som regel — först af læreren: igår ved gennemgangen læste han det jo nok, men det gik mere langsomt, afbrudt af forklaringer osv., det var nyt for eleverne og indholdet skulde gå op for dem. Nu kan lærerens oplæsning derimod være rask, flydende, med rigtigt „udtryk“, kort sagt livlig og naturlig. Så læser eleven (eleverne) det samme. På begynderstadiet må læreren læse hver sætning for sig og så få den gentaget af eleverne, mens hans oplæsning er i frisk minde. Senere tar læreren större partier, der dærpå udstykkes til eleverne i efterhånden ikke for små stumper. Og her kan man ikke være for nöjeregnende med oplæsningens art; den slags hakken i det, med ophold mellem ord der hører nöje sammen, og måske på andre steder med hurtig gliden hen over de naturlige pausesteder, som nu er reglen, bør aldrig tåles, ikke engang som undtagelse. Selv hos de förste begyndere må sammenhængende læsning af hver sætning med naturligt udtryk kræves strengt; man vil ikke fortryde det arbejde der strax må sættes ind derpå, om det end fører til nok så mange gentagelser. Jo mere man holder på med det i det förste fjerdingår, des lettere vil det være også senere at forlange

i hver time det sidste gang gennemgåede læst godt op — d. v. s. forståeligt og forstandigt. Foruden at forbedre udtalen får vi herved en anden stor fordel: allerede Milton har udtalt, at man blot på den måde hvorpå et stykke læses op, med lethed kan høre om vedkommende forstår det eller ikke. Ved en virkelig god oplæsning kan man på den fineste måde lægge sin forståen for dagen, og omvendt er det for en lydhør lærer ikke svært på usikkerhed, urigtigt tonefald o. desl. at opdage, hvad en discipel ikke har forstået (eller lært) af det han læser op — og så kan han jo slå ned på ham og få ham til at røbe hullet i sin viden. Når det er stoppet, må han naturligvis læse om igen bedre end förste gang. — Oplæsning (og udenads-fremsigen) med fordelte roller af dialog-stykker morer altid og vil let kunne bruges som et virksomt middel til at få naturligt tonefald frem.

Korlæsning i takt bør ikke forsömmes; den har den fordel, at alle i en klasse beskæftiges samtidig, så at enhver får øvet sig i at frembringe de fremmede lyd mere end det er muligt ved enkeltmandslæsning. Kontrollen fra lærerens side kan jo ikke være så skarp som når een ad gangen læser, men den er dog ingenlunde betydningsløs; ved nogen øvelse hører læreren fejlene igennem hele koret og kan endog med temmelig stor sikkerhed høre hvor de kommer fra, og så få stedet læst op af den eller de mistænkte. — Beslægtet hermed er sang. Hvor en lærer har forstået at indøve de i læsebogen forekommende smådigte til en melodi, har en sådan klassesang altid virket fremmende og oplivende på undervisningen; ordene sætter sig fast i hukommelsen, og udtalefærdigheden fremhjælpes. Sang på fremmede sprog som led i undervisningen har jeg allerede for mange år siden hørt hos Paul Passy; den spiller en stor rolle i den

bekendte Palmgrenske samskola i Stockholm og i flere tyske skoler og er nu i de sidste år også anvendt af flere danske lærere på en meget fornöjelig måde; eleverne har endogså flere steder for at synge fremmede sange gerne givet afkald på en del af frikvarteret, hvor lærere i naboklasser har set skævt til sangen i selve timerne.

Jo flere gange et stykke fremsiges af eleven, des bedre vil dets enkelte ord og navnlig dets ordforbindelser fæste sig i hans hukommelse, ja man har endog kunnet basere en hel undervisningsmetode herpå, se grev v. Pfeils i höj grad læseværdige pjæse: „Wie lernt man eine sprache am leichtesten und besten?“ (Breslau 1884) og flere andre skrifter af samme forfatter, især hans også på andre pædagogiske områder værdifulde „Eins“, Beiträge zur erziehung im hause (3te aufl. Leipzig 1879). Hans fremgangsmåde er simpel: ingen grammatik; ingen oversættelse fra modersmålet; kun ett sprog ad gangen, som da drives med kraft (i reglen sex eller flere timer om ugen) på følgende måde, idet man strax tar fat på en forfatter. Det samme stykke (et par linier til at begynde med) læses op først af læreren, så af eleven (om fornødent flere gange), oversættes nu ord for ord af læreren („med fuldstændig tilsidesættelse af tysk sætningsdannelse: jeg tålte ikke at udtryk og vendinger blev omsatte til godt tysk“) og dærefter på samme måde af eleven, læses så op af eleven endnu to gange i samme time og een gang i begyndelsen af næste; hver mandag læses endelig alt det, man har fået igennem i forrige uge, höjt af eleven, hvortil siden kan komme sammenhængende læsen af hele bøger eller större afsnit, efterat de er taget stykkevis igennem. Oversættelse bortfalder ved repetitionen, såsnart sikker forståelse er opnået, og kan temmelig snart helt

undværes ved lettere sætninger, der altså kun læses de reglementerede gange. Ved denne stadige fremsigen af de fremmede sætninger — mindst fire gange efterat eleven har forstået deres indhold — træder modermålet af sig selv tilbage, og det for det fremmede sprog ejendommelige bider sig fast i erindringen. Så vidt greven, der efter eget sigende — og hvorfor skulde man ikke tro manden? — har opnået gode resultater i kort tid, både hvor han selv har taget og hvor han har givet undervisning efter metoden, som han ganske vist kun har anvendt ved enkeltundervisning: i en klasse har han ikke prøvet den. Trangen til at benytte det lærte sprogstof til selvstændig kombineren indfinder sig tidlig; greven fortæller således bl. a. om en 32årig elev, der var opdraget i en landsbyskole og ikke för havde lært noget fremmed sprog, men som efter ti timers undervisning tilskrev ham et om ikke fejlfrit, så dog forståeligt italiænsk brev på fire oktavsider.

Men metoden er dog skrækkelig åndløs, mekanisk, vil man måske sige. Å ja — men er det egentlig åndløsere mange gange at læse noget op, hvori der er mening — og en mening, som disciplen forstår — end måske lige så mange gange at oversætte noget, hvori der ingen mening er, for ikke at tale om de andre åndløsheder, vore gamle metoder fører med sig: grammatikramser osv. Nå, jeg vil forresten heller ikke ubetinget anbefale grevemetoden, i alt fald ikke i vore skoler; den er for ensartet, og vi kan sikkert opnå de samme eller större fordele ved mere afvexling i øvelserne. Allerede i det foregående vil man ha set flere afvigelser fra v. Pfeils fremgangsmåde; her vil jeg kun fremhæve som noget, hvor vi særlig kan lære af den, at vi snarest muligt må holde op med oversættelse, hvor den

vitterligt er overflødig, og at det vigtigste, nemlig det at de fremmede vendinger mærkes, så man ved lejlighed selv kan bruge dem, ikke kan opnåes uden mange gentagelser.

I de förste timer spiller nu opfattelsen og gengivelsen af lydene så stor en rolle, at de gentagelser, der i og for sig er nødvendige af hensyn til udtalens rigtighed, er tilstrækkelige til at fæste sætningerne i hukommelsen; her må man altså blot passe på, at eleverne får hver sætnings betydning at vide, för de begynder at øve sig i at udtale den, og at man sikrer sig, at den ikke glemmes, så at ordene blir til blotte lyd. Hertil egner sådan et stykke som det, der indleder min franske begynderbog (*La chèvre;* sml. også smstds. stk. 12) sig fortrinligt; det tvinger til mange gentagelser af de samme sætninger uden dog at kede, og rytmen medfører snart af sig selv en sammenhængende, ikke-hakkende fremsigelse.

Senere hen kræves jo ikke så mange gentagelser alene af hensyn til udtalen. Man kunde så forlange texterne lært udenad; men der er dærved nogen fare for at de læres og bevares i hukommelsen som døde ordrækker uden at deres betydning føles, især når udenadslæren drives evig og altid. Dærimod kan det nok være praktisk f. x. hvert halvår eller måske lidt hyppigere at gi eleverne hver sit stykke for til udenadslæren; de kan selv vælge et af de læste stykker, og der må da forlanges en særlig fin udtale og et virkelig godt foredrag af det med rigtige tonefald: ingen afliren! Men ellers gælder det om gentagne gange at beskæftige disciplene med texten på en sådan måde, at betydningen ikke tabes af sigte, og dærved skabe en sådan fortrolighed med den, at han tilsidst kan den næsten eller helt udenad, udenat han har fået den for som lektie at lære på ramse. Og dette

kan tillige göres således, at disciplen kommer til at sige en del ting, som han ikke samtidig ser for sig trykt i sin bog, så der umærkeligt forberedes evnen til helt selvstændigt at sige noget på sproget.

Læreren kan udstykke dagens lektie i sætninger, som han siger for og disciplene siger efter. Hele klassen har lukket bøgerne, og når læreren siger sætningen, veed ingen hvem der skal gentage den. Ved denne undervisningsmåde, der også er på sin plads ved de fleste af de i det følgende omtalte øvelser, sikrer man sig at ingen elevs opmærksomhed slappes ved bevidstheden om, at kammeraten er „oppe"; de er alle hele tiden oppe. Altså læreren siger f. x. (Fr. B. stk. 57, nu 56): Les abeilles ressemblent aux mouches; Pierre, répète. — Peter: L. a. r. a. m. — Læreren: Jean, répète ça encore. — Hans: L. a. r. a. m. — Lærer: mais elles ont un aiguillon: répète, Charles. — Karl: m. e. o. u. ai. — Lær.: et elles piquent très fort quand elles sont en colère; répète tout ça, Adolphe, osv. Eller man kan indøve, at den der först gentar, selv skal nævne en af sine kammerater, som så skal sige det efter igen.

I parentes bemærkes, at jeg altid har givet eleverne franske, henholdsvis engelske navne strax i en af de förste timer; de skrives op på tavlen (i lydskrift naturligvis, se nedf.) og læres meget hurtigt; det er i reglen ligefrem oversættelse af fornavnene, undertiden af et ögenavn el. lign. Det morer og har den fordel, at man kan bruge elevernes navne midt i en fransk sætning uden at bryde ud af sprogets mundlag.

Andre beslægtede måder: discipel A læser op, efter hver sætning angir læreren eller han selv, hvem der skal genta. — Eller: Læreren læser en sætning op, siger så:

traduis, Jules, og efter Julius's oversættelse: répète ça en français, Paul. Dette er bedre end at la den samme först oversætte og så sige det på fransk, fordi hver så blir indenfor samme sprogs mundlag. — Eller: når et stykke i helhed er læst op, siger læreren den danske oversættelse af dets enkelte sætninger og får så eleverne til at sige det tilsvarende franske. Dette er naturligvis den sværeste form og bør anvendes med forsigtighed, fordi det let frister eleverne til at oversætte fra dansk (d. v. s. konstruere på fransk efter det danske) istedenfor at reproducere det givne franske, så at dören dærved åbnes for alle farerne ved stile-metoden (sml. nedenfor). Dærfor skulde denne øvelse helst kun anvendes nu og da, og kun når vedkommende stykke på anden måde er så godt indøvet, at det næsten huskes udenad i den franske form. — En variation af alle disse øvelser består i, at ikke en enkelt elev, men hele klassen i kor skal genta sætningen.

Går det trevent med en af disse øvelser, er det et tegn på at klassen endnu ikke er tilstrækkelig fortrolig med texten; og det bedste middel blir da at sige: godt, nu læser I stykket tre gange igennem i kor og så begynder vi forfra på samme måde med gentagelser uden bog. — Det varer ikke længe, för læreren med fordel kan foreta små afvigelser fra det eleverne kender fra bogen; dærved sikrer han sig mod tankeløs udenadlæren hjemme — der jo forresten røber sig tilstrækkelig i tonefaldet for den opmærksomme lærer. Men altfor store afvigelser er heller ikke tilrådelige, de forvirrer let, og man kommer dærved for langt bort fra det egentlige formål, der må være at få selve texten godt ind i elevernes bevidsthed. Som exempler på tilladelige ændringer af de lige brugte sætninger skal jeg nævne: Une

abeille ressemble à une mouche (L'abeille ressemble à la mouche) mais elle a un aiguillon, | et elle pique très fort quand elle est en colère — eller: Les abeilles ressemblent beaucoup aux mouches, | mais elles ont un petit aiguillon, et elles piquent fort .... Eller man kan indskyde: les mouches ressemblent aux abeilles, | mais elles n'ont pas d'aiguillon, | et elles ne piquent pas comme les abeilles. Når afvigelserne blir större, vil man også altfor hyppigt blive nødt til at gribe til at la en elev oversætte den af læreren dannede sætning, da man ellers ikke kan være viss på, at den blir forstået[1]). Det vigtigste er her som ved øvelsen med spörsmål (se nedf.) at bevæge sig på steder, hvor eleven føler sig tryg og mærker at han kan bunde; ellers får han let vandskræk og lærer aldrig at svømme.

Her er forudsat at disciplenes gentagen af det sagte skal foregå mundtligt; sker den skriftligt, får vi diktat — en øvelse der ikke må forsömmes, og som kan drives på forskellige måder, delvis parallelle med de nys nævnte: læreren kan sige for eller en af drengene kan læse op — een oplæsning (foresigen) kan være nok, man kan selv sige det to gange, eller först selv sige det og dærpå la en discipel genta det, för det nedskrives — det kan være sætninger der er læste (förste trin), sætninger af det læste svagt ændrede (andet trin) eller helt nye stykker (kun for viderekomne[2]) — der kan skrives på den store tavle eller i

---

[1]) Et exempel på et helt stykke i to affattelser findes Fr. B. nr. 95; af og til kan læreren måske selv foretage en lignende sammenhængende omredaktion og skrive den op på tavlen eller blot foredrage den et par gange.

[2]) Og selv dær kun i ringe mål, idet man må huske på at der egentlig ikke læres noget derved, men kun prøves i det lærte, og at de fejl disciplene begår, erfaringsmæssig let sætter sig fast i deres hukommelse på grund af nedskrivningen og ikke udviskes ved lærerens påfølgende rettelse.

stilebøger (på små tavler); det förste kan göres med en enkelt dreng, medens man samtidig beskæftiger den øvrige klasse på anden måde; eller også skal klassen selv rette fejlene; er der tavleplads nok, kan flere skrive samtidig det samme eller forskellige ting. Man kan fordre det sagte nedskrevet med lydskrift (se nedf.) eller retskrivning, eller la den ene skrive det på den ene måde, den anden på den anden for så siden at sammenligne de to stavemåder.

Endelig kan diktat indgå som led i flere i det følgende omtalte øvelser: et spörsmål dikteres, og der kræves nedskrevet både spörsmålet og svaret; en sætning dikteres i förste person, som så skal böjes igennem i alle, osv. Fordelene ved diktat er, at man dærved vænner til hurtig og skarp opfattelse af det talte ord, at man på en meget virksom måde prøver, hvad hver enkelt har opfattet, og at det efter diktat nedskrevne i reglen sidder ganske godt fast i hukommelsen. Men diktat har (som alt skriftligt) den ulempe at det tar længere tid op end de blotte mundtlige øvelser. Diktat med „fælder“ er naturligvis under en moderne sproglærers værdighed.

VII

Her skal behandles forskellige slags øvelser, hvor eleverne selv frembringer noget på sproget, som han ikke i samme öjeblik har set i sin bog eller hørt af en anden. Nogle af de förste og letteste er regneøvelser. Men her må jeg först indskyde en bemærkning om talordene overhodet. Det hænder ikke sjældent ved examen artium, hvor disciplene i de „lærde“ skoler har lært fransk i mindst syv år, at de slet ikke er hjemme i de franske talord; et årstal volder dem store vanskeligheder. Hvor ligger grunden til dette fænomen? Naturligvis er de franske talord svære, sværere end de engelske eller tyske, men de franske verber er også sværere end de engelske, så det alene angir ikke grunden til at netop denne ordklasse volder knuder. Nej, sagen er simpel nok. Man tænke sig blot en fransk læsebog, således indrettet, at der i den franske text ikke stod et eneste fransk adjektiv, medens danske ord som „god, hæslig, blændende, hvid“ var blandede ind mellem de franske ord. Tror man at eleverne så var istand til at lære de franske adjektiver? Men er det ikke det samme man gör ved talordene? Enten man i den franske text trykker 1888 eller „atten hundrede otte og firs“: i begge tilfælde må eleven oversætte fra dansk til fransk for at kunne læse op. At oversætte talord fra fransk eller at forstå franske talord

gives der så godt som slet ingen øvelse i; for denne ene ordklasses vedkommende gennemfører man den sletteste oversættelsesmetode, den hvor man fordrer at eleven selv efter visse regler skal konstruere udtryksmåder i det fremmede sprog, uden at man i forvejen gir ham tilstrækkelig lejlighed til at se og høre, hvordan det fremmede folk selv bær sig ad. Ved hjemmeforberedelsen kan man jo også være sikker på, at kun de aller samvittighedsfuldeste gör sig den ulejlighed at tænke over, hvordan 1793 skal „læses op“.

Her er da et punkt, hvor en reform er nødvendig og tillige ualmindelig let: lad de arabiske taltegn forsvinde fra alle læsebøger i fremmede sprog; hvis der i dem forekommer tal nok — og navnlig hvis man, som vi nu skal til at omtale, regner en del med disciplene på de fremmede sprog — skal man se, at når eleverne kommer så vidt at de slipper lærebøgerne og læser originalværker, har de ingen vanskeligheder ved at læse de dær forekommende taltegn flydende og rigtigt.

Egentlige regneøvelser kan man begynde på allerede temmelig tidligt, efter en eller to måneders undervisning, fordi de ikke kræver nogen stor sprogbeherskelse; de øver både selve talordene og elevernes evne til at opfatte de fremmede ord og lyd. Opgaven gives som ovenfor omtalt til hele klassen og dærpå udpeges — ved navn eller blot ved et blik — den der skal besvare den; svaret må indeholde spörsmålet. Altså læreren: deux fois six, combien, Henri? — Henrik: deux fois six font douze. (Répète, Jean). Trois et neuf font? Alfred. A: trois et neuf font onze. L.: C'est faux, n'est-ce pas, Louis? — Ludvig: Oui, trois et neuf font douze. (Eller: Est-ce correct, Louis? eller: Est-ce bien ça, Louis?). Ved siden heraf opgives stykker

med benævnte tal, især til indøvelse af de fremmede mønter: deux francs, combien de sous valent-ils? trois sous, combien de centimes? ... Eller små reguladetristykker: si une poire coûte trois centimes, combien cinq poires? Eller f. x.: deux œufs à deux sous et trois pommes à un sou, combien ça fait-il? Sådanne stykker skal man ikke være bange for at fylde flere timer med, og siden kan man anvende nogle få minutter i alt fald af en del spredte timer på at holde færdigheden vedlige. Da det jo ikke er regnefærdigheden der er det vigtige, gör man bedst i at holde sig til lette stykker, mest addition og multiplikation. Naturligvis kan man også til afvexling la een elev opgi et stykke, som en anden skal regne.

Tallene kan også fortræffelig bruges til gloserepetition, idet man lar drengene i en bestemt orden tælle med benævnte tal, så at hver dreng skal hitte på et ord, der ikke för har været brugt i denne time; herved er det tit morsomt at se den kappestrid der er mellem dem, om at være den der kan holde længst ud. Og ikke sjældent kan en elev der har meldt pas, komme til at mindes en hel lang række ord, når en af hans kammerater nævner et ord fra et læsestykke, som der ikke för har været taget hul på; den ene tanketilknytning afløser den anden, og det hele kan blive så fornöjeligt som en mørkningspanteleg med „mit skib er ladet“. Ved fransk må der her jo også passes på, hvad form talordet skal ha, efter om der kommer vokal eller konsonant efter.

Yderst sjældent er det forekommet, at en dreng har sagt et ord, der ikke kan tænkes efter et talord, f. x. *venir* eller *bonsoir* eller *trot*, hvorved han jo tydelig har viist uvidenhed om ordets betydning, men så ler hele klassen af

sig selv. Også ellers er det den letteste sag, af den måde hvorpå ordene siges, at høre, om de virkelig kendes, og i tvivlstilfælde kan man jo slå ned på vedkommende og forlange oversættelse, men i de fleste tilfælde er dette så overflødigt som noget: disciplene nævner kun ord som de forstår, men de har dog naturligvis godt af at få dem repeteret. — (Andre former af gloserepetition se nedf.).

En af de allervigtigste øvelser er den at omsætte det læste stykke til spörsmål og svar. Hermed kan man begynde temmelig tidlig, men man må fra förste af holde på og strengt gennemføre, at elevens svar altid gives med en hel sætning. En Trine-Rar-forestilling, hvor eleven en hel konversationstime igennem kan klare sig stolt med at vexle mellem Oui, monsieur og Non, monsieur og måske fem andre lisa begavede svar, er uværdig og unyttig. Til stk. 5 i Fr.B., der lyder:

Enfant gâté,
veux-tu du pâté?
Non, maman, il est trop salé!
Veux-tu du rôti?
Non, maman, il est trop cuit!
Veux-tu du jambon?
Non, maman, il n'est pas bon!
Veux-tu du pain?
Non, maman, le pain ne vaut rien!
Enfant gâté, tu ne veux rien manger,
enfant gâté, tu seras fouetté!

kan knyttes følgende spörsmål — disciplenes svar gives i [ ]: Es-tu un enfant? [Oui, monsieur, je suis un enfant]. Es-tu un enfant gâté? [Non, monsieur, je ne suis pas un enfant gâté.] L'enfant gâté veut-il du pâté? [Non, monsieur, il

ne veut pas du pâté — eller: l'enfant gâté ne...] Veut-il du rôti? [Non, monsieur, il ne veut pas du rôti.] Veut-il du pain? [Non, m., il ne veut pas du pain.] Veut-il du jambon? [Non, m., il ne veut pas du jambon.] Pourquoi ne veut-il pas du pâté? [Parce que le pâté est trop salé.] Pourquoi ne veut-il pas du jambon? [Il ne veut pas du jambon parce qu'il n'est pas bon.] Pourquoi ne veut-il pas du rôti? [Parce qu'il est trop cuit.] Pourquoi ne veut-il pas du pain? [Parce que le pain ne vaut rien.] Qu'est-ce qui est trop salé? [C'est le pâté qui est trop salé.] Qu'est-ce qui ne vaut rien? [C'est le pain qui ne vaut rien.] Qu'est-ce qui est trop cuit? [Le jambon est trop cuit.] L'enfant gâté sera-t-il fouetté? [Oui, monsieur, il sera fouetté.] Pourquoi sera-t-il fouetté? [Parce qu'il ne veut rien manger.] Va-t-on chercher le bâton pour taper l'enfant gâté? [Oui, monsieur, on s'en va chercher le bâton pour venir taper l'enfant].

Man vil se, at der til så simpelt et lille stykke kan stilles en mængde spörsmål, og det er af vigtighed navnlig i begyndelsen virkelig at stille så mange spörsmål som næsten overhodet muligt, for at vænne eleverne til øvelsen, så at den går flinkt og flydende fra hånden. Ser man alle disse spörsmål på tryk, kan man tro at de tar lang tid op på en ensformig måde; men i praxis går det med lidt øvelse fra lærers og elevers side meget hurtigt slag i slag. På begynderstadiet må spörsmålene stilles i nöjeste tilknytning til textens ord, så at disse helt eller næsten uforandrede kan benyttes i svaret. Øvelsen forudsætter ikke, at eleverne har lært stykket udenad, men de fører naturligt til den fuldeste fortrolighed med den. For at gi eleverne tryghed og for ikke strax at forlange for

meget af dem, kan man — i alt fald nogle af de förste gange — ta et stykke igennem i spörsmål med åben bog, så at de selv kan finde i bogen, hvad de ikke kan huske, inden man forlanger de samme eller omtrent de samme spörsmål besvarede uden bog. I de förste timer, hvor man har den slags øvelser, gör man naturligvis også vel i at rette det samme spörsmål til flere af drengene efter hinanden; og allerförste gang kan man selv skrive et par spörsmål og de dertil hørende svar op på tavlen for at vise hvad det drejer sig om.

På den anden side kan spörsmålene, selvom øvelsen fører til at eleverne kan stykket sågodtsom udenad, ikke besvares ved blot udenadslæren, da de virkelig må passe nöje på spörsmålets form og tænke sig om for at vide, hvad de skal ta med i svaret og hvordan de skal forme det. I svarene er antydet, at man naturligvis skal være glad, hvis eleverne ændrer lidt i bogens ord, sætter et pronomen ind istedenfor et substantiv o. lign. — man skal blot ikke for tidlig opmuntre til större afvigelser fra det givne. Man vil også på det sidste spörsmål se, hvordan man allerede meget tidligt kan gå en smule udenfor den netop brugte text i tilslutning til noget tidligere lært; alle eleverne vil ved et sådant spörsmål blive fornöjede ved at mindes ramsen stk. 1 og i svaret med jubel slå ind i den dærtil benyttede melodi. Lidt senere kan man i större omfang gå udenfor bogens stof, bl. a. ved at benytte dets ord til at rette spörsmål til eleverne om deres personlige forhold, eller om ting de veed besked om ad andre veje end den franske bog; således kan man til Fr.B. stk. 64 (ny udgave), hvor ordet *roi* og forskellige landes navne forekommer, sige: Comment s'appelle le roi de Danemark? (eller: notre roi?)

Qui est roi de Suède? m. fl., ja hvorfor ikke også Comment s'appelle le roi de France?

Når jeg i Fr.B. (og i noget mindre omfang i Eng.B.) nederst på siden har givet en række spörsmål til en del stykker, er det vel ikke overflødigt at sige, at det ikke er meningen, at kun de spörsmål skal eller kan stilles til stykkerne, heller ikke at netop de spörsmål er de bedste, og navnlig ikke, at de i timerne skal læses af eleverne (eller af læreren). Jeg har blot villet henlede opmærksomheden på denne øvelse og gi læreren en række mønstre, hvorefter han frit mundtligt kan gi spörsmål af lignende beskaffenhed, — helst sådan at både han og eleverne som regel har lukkede bøger, for at det hele kan gå kvikt og naturligt; fremdeles har jeg tænkt mig at eleven ved hjemmeforberedelsen ved disse spörsmål kan prøve sig selv i det læste, idet han veed at delvis de samme (foruden sandsynligvis nogle andre beslægtede) spörsmål vil blive stillede på sproget i næste time. Og endelig kan de i bogen givne spörgesætninger nu og da anvendes til skriftlig besvarelse i timen, hvis læreren da ikke dærtil foretrækker selv på tavlen at opskrive en række spörsmål til besvarelse (med eller) uden tilladelse til at se i bogen.

I begyndelsen stiller læreren alene spörsmålene, men det varer ikke så særlig længe, för man til afvexling kan la eleverne selv stille spörsmål til deres kammerater; dærved lærer de jo at danne de spörgende sætningsformer, hvad der for deres senere brug af sproget er mindst lisă vigtigt som at kunne svare. I tyske skoler indøves dette tit på en systematisk måde i tilknytning til grammattiske kategorier, så at man til en given sætning i bogen lar eleverne danne först subjekt-spörsmål, så verbum-spörsmål,

så objekt spörsmål m. fl. Er sætningen f. x. (Fr.B. 61) *La mère de Gribouille a cassé sa marmite,* kan læreren forlange et subjekt-spörsmål, og eleven A spör da B: Qui a cassé la marmite? (eller Qui est-ce qui a cassé la marmite?) — eller et verbum-spörsmål: Qu'est-ce qu'a fait la mère de Gr.? — eller et objekt-spörsmål: Qu'est-ce que la mère de Gr. a cassé? For at lette denne grammattiske tilrettelægning for begyndere har man da skrevet nogle sætninger op på tavlen med forskellig understregning af de enkelte sætningsled. Siden kan man gi en discipel den opgave at lave alle de sætninger i et læst stykke, der egner sig til det, om til f. x. objekt-spörsmål -- efter hvert spörsmål udpeger læreren hvem der skal svare — derpå en anden det samme (eller næste stykke) om til subjekt-spörsmål o. s. fr. Det er klart at man herved ikke må finde sig i en blot mekanisk omsætning af texten, men stadig må forlange den omtanke, at spörsmålene skal være sådanne som fornuftigt kan forekomme i en samtale.

Når disciplene selv stiller spörsmål, kan de naturligvis ikke andet end holde sig ret slavisk til texten, som den foreligger; og det kan dærfor ikke anbefales altid at la dem stille spörsmålene — man skal overhodet vogte sig for bestandig at gå i samme skure. Altså må læreren ret jævnlig selv spörge — han kan da springe i det eller stille sammenfattende spörsmål, hvor indholdet af flere sætninger trænges sammen, o. lign. Blot må han huske på, at altfor sammenfattende spörsmål enten kræver for meget af disciplene eller blir rent tomme og intetsigende; ved dem svinder øvelsen let lovlig meget ind, idet der så kun blir plads til et par spörsmål på en hel side text, så at denne ikke indarbejdes i hukommelsen i alle enkeltheder. Og

fremfor alt må spörsmålene stilles naturligt — det er dærfor af flere grunde ikke heldigt, når der (i en fornylig udkommet læsebog) til förste stykke, der har overskriften „The Shetland Pony“, strax stilles (som et af meget få spörsmål) følgende: Whence does this pony come? Ingen englænder vilde nutildags bruge *whence* her (men *Where... from*); intet menneske spör med „denne“, når han ikke har et enkelt individ af arten at pege på; og endelig siges det i texten ikke udtrykkeligt (men kun indirekte gennem navnet), at de omtalte ponyer kommer fra Shetland.

Hvis denne spörsmåls-øvelse benyttes og udnyttes rigtigt — med kvikhed, takt og stadig hensyntagen til disciplenes standpunkt — gir den os en righoldig og mangfoldig lejlighed til at tale ikke alene til, men med, disciplene på det fremmede sprog; og vel at mærke ikke således at man „taler til eleven i et sprog, han endnu ikke forstår“ — denne frygt udtales ofte af dem, der er betænkelige ved tidlige taleøvelser — men fra begyndelsen af siger man kun noget, eleven s k a l kunne forstå, og som man kan fordre at han skal kunne gi et fornuftigt svar på i det fremmede sprog.

Umærkeligt kan man herfra glide over i g e n f o r t æ l l i n g, idet spörsmålene stilles således, at der ikke kan svares i en enkelt sætning, men kun ved en gengivelse af indholdet af i alt fald et par linier eller så. Længere og længere stykker kan således fordres gengivne, i de förste år dog kun sådanne, der i forvejen er lærte og gennemgåede i det enkelte ved spörsmål og svar. Senere kan man, især i tysk og engelsk, også til genfortælling bruge stykker, som klassen ikke har haft for som lektie: læreren læser op (eller tilnød lar en af klassen læse op), om fornødent flere gange og

fordrer dærpå så meget som muligt genfortalt mundtligt eller skriftligt — eller först mundtligt, så skriftligt. Eller har man exemplarer nok, kan man la eleverne få f. x. 20 minutter til at læse stykket sagte igennem hver for sig for så i resten af timen at skrive ned, hvad de kan huske af det. Sådanne øvelser bruges jo i stort omfang ved modermålsundervisningen[1]), og man er vel enig om, at de er i höj grad gavnlige, idet de ikke alene skærper evnen til at opfatte, deriblandt til at skelne væsentligt fra uvæsentligt, men også udvikler det formelle herredömme over de sproglige udtryksmidler, idet en del af sprogformen i det der skal gengives, „hænger ved". I fremmede sprog kan man naturligvis först begynde på genfortællinger på et senere alderstrin end i dansk, men det forringer ikke øvelsens værdi i begge henseender, af hvilke den sidste her bliver den vigtigste, mens man ved modersmålsundervisningen måske er for tilböjelig til at lægge hovedvægten på den förste. Selv for meget vidtkomne elever er det i höj grad udviklende at gi (franske osv.) referater af noget læst — ikke blot egentlige genfortællinger af novellistisk eller historisk stof, men også gengivelse af hovedtankerne i en filosofisk, moralsk, kritisk afhandling el. lign.

Mange stykker egner sig desuden til omformning af forskellig art, hvorved grammattiske forhold indøves — samtidig med at læsestykkets ord og sætninger endnu en gang passerer gennem elevernes bevidsthed. Man kan la alle entalsformerne omsætte til flertal — hvis flertal da gir mening. Efterat stykket er taget igennem i dets trykte skik-

[1]) Se herom nogle fortræffelige bemærkninger af Lefolii i hans fortale og efterskrift til „Sagaer og fortællinger", hvoraf meget også kan finde anvendelse ved undervisningen i fremmede sprog.

kelse, læser eleven det altså op, så han ved hvert ord må prøve for sig selv, om det nu kan passe i flertal og hvad det vil hedde i flertal. Herved blir jo efter omstændighederne både substantiver, adjektiver, pronominer og verber at forandre. Eller hvad der er fortalt om en dreng, skal berettes om en pige — dette er let nok på engelsk, men kræver flere ændringer på tysk og især på fransk. Tidsomsætninger fra „nu" til „igår", fra „idag" til „om otte dage" medfører mange ændringer i verbernes former og færre i adverbier. Personen kan ændres, især således at eleven sætter sig i den Peters sted, om hvem noget fortælles, og altså ændrer *han* til *jeg* osv., hvortil efter omstændighederne kan knyttes de yderligere forandringer, der gör fortællingen til et brev. En omsætning fra förste til tredie person kan let forbindes med den tidsforskydning, der gör det hele fra direkte til indirekte tale, således ved flere stykker der i læsebogen er givet i samtaleform: „Well, Rollo", said Jonas, „what are you going to do this holiday?" „I don't know exactly", said Rollo — blir således til: Jonas asked Rollo what he was going to do that holiday (how he was going to spend the holiday), and Rollo answered that he did not know exactly. På tysk vil denne slags omsætninger medføre så kombinerede ændringer (person, ordstilling, måde) at de först kan tages noget senere end på fransk og engelsk; derimod er omsætning fra indirekte til direkte tale ikke særlig svær. Omsætning til passiv må behandles med en del varsomhed, da det er forholdsvis få sætninger, der lar sig omsætte uden en eller anden betydningsforskydning, der ikke altid er let at forklare eller forstå grunden til, og mange tillader sprogbrugen slet ikke at omsætte. Ligeledes er det forholdsvis få sammenhængende stykker, hvor man

kan benægte de ikke-nægtende sætninger og omvendt uden at få vrövl ud af det hele. Disse to sidste slags omsætninger kan dærfor i reglen kun bruges ved enkelte sætninger, som læreren må pille ud af sammenhængen; men på dènne måde vil de også vise sig at være meget nyttige både på fransk, hvor den rigtige anbringelse af *ne* og *pas* er så vigtig, og på engelsk, hvor *do* volder vanskelighed, mindre dærimod på tysk.

Af og til kan man også ha forandringer fra bisætninger (f. x. relative, tidsbisætninger osv.) til hovedsætninger eller omvendt, også mere sammensatte sætningsændringer, hvor man ved et stykke prøver de forskellige måder, hvorpå tankerne kan kædes sammen.

Man kan naturligvis også ha blandede omsætningsøvelser: Discipel A. læser op, læreren stanser efter en sætning, angir hvad art forandring den skal undergå, og nævner dærpå hvem af de andre disciple (der har deres bøger lukkede) der skal foretage den. Men ingen af disse øvelser må man nogensinde la blive til noget blot og bart mekanisk, der aflires efter en bestemt formel; man skal bestandig vænne disciplene til at tænke efter, om den nydannede sætning virkelig gir en fornuftig mening: dærved skærpes deres sprogsans og deres logiske ævne på samme tid[1]).

---

[1]) Også ved danskundervisningen vil sådanne øvelser sikkert med fordel kunne bruges, så at disciplene f. x. prøver, hvilke af en forfatters sætninger der kan vendes om til passiv, hvilke yderligere ændringer dette vilde medføre eller göre ønskelige, hvad den stilistiske virkning deraf vilde være m. m.

VIII

Vi er her komne godt ind på spörsmålet om metoden for indøvelsen af de fremmede sprogs grammatik. I min förste afhandling om sprogundervisning[1]) indledede jeg min behandling heraf med følgende citat fra N. M. Petersen (Sprogkundskab i Norden, Saml. afhdl. II 297—8):

„Hvad metoden angår, da må den kunstige forlades, og en naturligere træde i steden. Ved hin giver man strax drengen grammatikken i hånden og prenter ham den ind stykke for stykke, ti i stykker er alt; man fylder ham med paradigmata, der ingen sammenhæng have med sig selv eller med noget andet i verden .... man fylder ham med gloser, af hvilke halvdelen kun forekommer hist og her, nogle aldrig, i det, han læser. Hvor gamle ere ikke klagerne over denne forvendte metode! hvor mange suk har den ikke udpresset, hvor megen misdannelse har den ikke frembragt! Den naturlige måde, på hvilken man begynder at lære et sprog, er derimod ved øvelse. Således lærer man modersmålet. Elementerne blive lærlingen bekendte og ligesom optagne i hans sjæl i deres helhed, förend han med fuld bevidsthed er i stand til at adskille og göre rede for de enkelte dele og deres bestemte forholde; han danner

---

[1]) Vor Ungdom 1886, s. 363.

hele fuldstændige sætninger, uden at vide, hvad subjekt er, og hvad objekt; han kommer efterhånden efter, at give hver af sætningens dele sine rette endelser, uden at vide, hvad tempus er, og hvad kasus... Deraf følger da, at man i almindelighed... ikke kan begynde en ti til tolv års drengs sprogundervisning med grammatik. De förste skoleår skulle kun meddele ham materialier; han skal indsamle erfaringer (det er barnets höjeste lyst), men ikke spekulere over dem."

Og hertil knyttede jeg selv følgende: „Det er nu snart halvhundrede år siden disse gyldne ord blev udtalte, og endnu lever og florerer dog grammatikundervisningen med dens ramser og regler og undtagelser, *„that intensely stupid custom, the teaching of grammar to children"*, som Herbert Spencer kalder det. Kun få af de drenge, der indstiller sig til præliminærexamen, kan vel så meget tysk, at de uden tøven kan forbinde f. x. *um* med den rigtige kasus; men færre er vel dog de, der ikke kan „stå på ett ben" og ramse durch für gegen ohne um og wider op. Mærkelig nok synes denne år for år gentagne erfaring endnu ikke at ha ført til en almindelig erkendelse af, at disse grammattiske ramser gennemgående har knap så megen værdi som börnenes tælleramser: Elle melle mig fortælle osv.[1]). Og til ramser hører jo også udenadlærte böjningsmønstre. „Paradigmata skulle overhovedet opstilles, men aldrig læres udenad på remse" (N. M. Petersen). Tankeløshed og sløvhed trives fortræffeligt ved denne stadig gentagne fremsigen af ord som ord, d. v. s. uden indbyrdes forbindelse, uden sammenhæng i sætninger. Tænk blot på, hvor mange tusende

[1]) Det eneste i grammatikken, man kan forsvare at la lære på ramse, er vel talordene.

drenge og piger der gang efter gang ramser op: *mourir mourant mort, je meurs je mourus,* og spörg så om, hvor mange af dem, ja af deres lærere og lærerinder, der nogensinde falder på den tanke, at den sidste form egentlig er umulig (i alt fald i samtaler i dette liv![1]). Procentantallet er næppe stort. Og når samvittighedsfulde sprogmænd som Ayer og Sachs opfører imperativformer som *nais*, *naissons, naissez* — bliv født! lader os fødes!! bliver fødte!!! —, fristes man unægtelig til udbruddet: die gelehrten, die verkehrten!"

Min lille vittighed om *je mourus* lader til at ha gjort lykke; i alt fald er det flere steder hændet mig, når jeg har været censor i fransk, at læreren, der på sædvanlig måde har hørt i böjningen af uregelmæssige verber, også *mourir*, enten möjsommelig havde indexerceret sine elever i at sige *il mourut* istedenfor *je mourus*, eller hvis eleven ramsede den ominøse form op, har gjort ham opmærksom på formens umulighed. I sådanne öjeblikke har jeg måske søgt at overvinde min flovhed over denne öjensynlige cadeau, ved at fortælle at jeg dog har fundet formen, i en novelle af Zola om en levende begravets fornemmelser efter den tilsyneladende død[2]). Men inderst inde har jeg følt den dybeste beskæmmelse, over at det der var ment som en generalanklage mod hele systemet, var faldet ud som en latterliggörelse af een eneste lille ret uskyldig form. Og det

---

[1]) Der fortælles, at en svensk dialektforsker, der vilde undersøge udbredelsen af den stærke form *dog*, spurgte en bonde: siger I nu her på egnen „jag dog" eller „jag döde"? Bonden var ikke grammattiker; han svarede fornuftigt: ja, når vi er døde, så plejer vi gemenlig ikke at sige noget.

[2]) Kr. Nyrop meddeler mig, at han har fundet „Mais je mourus hier" i Mairet, La Silvanire, v. 2175.

har været mig en temmelig tarvelig trøst at vide at der lige efter de citerede ord i min gamle artikel stod: „Grundforkertheden, den som det gælder at komme tillivs, er den anvendelse af løsrevne ord i grammattiske öjemed, som florerer i alle vore lærebøger.“ Det viser dog at jeg fordömmer *vivre vivant vécu je vis je vécus* liså stærkt som *mourir* osv., selvom der dær ikke er nogen eneste i og for sig meningsløs form. Og grunden til at jeg forkaster denne måde at lære sprog på er at den ikke fører og ikke kan føre til det ønskede mål.

Jeg har mange gange moret mig med at examinere voxne mennesker (ikke-filologer) i hvad der er blevet hængende af deres skolelærdom i fremmede sprog. Det viser sig uhyre almindeligt at de ikke har begreb om hvad kasus f. x. en tysk præposition styrer, men ramsen hvori den står, kan de som oftest rigtig godt. De kan også masser af brokker som *der buchstabe der friede der funke*... eller *das amt das ass das bad das bild das blatt*.... men hvorfor de har lært disse ramser, og hvad nytte de skulde göre, ja det blir de mig i reglen svaret skyldig på. De har altså faktisk ingen værdi for livet.

Nu kunde man jo naturligvis — skönt ingen synes at ha gennemført det — let indrette ramserne sådan, at de indeholdt en angivelse af formålet med at sammenstille netop de ord, f. x. ved at sige *durch das zimmer*, *für*, *gegen*.... eller *durch für*.... *um*, *wider mich* eller *das amt die ämter das ass*.... eller *das amt ämter bäder bilder*... Ligeså er det fornuftigere i den engelske grammatik at lære *calves halves knives* osv. på ramse end *calf half knife* osv., fordi det dog er den afvigende flertalsform der skal huskes.

Men selv i denne fornuftigere skikkelse forekommer gram-

mattiske ramser mig lidet værdifulde, netop fordi de vænner til afliren uden tanke og således står som en rest af den gammeldags upædagogik, hvor man i alle fag var tilfreds, blot „eleven kunde sin lektie", d. v. s. kunde aflevere bogens ord nöjagtigt, og hvor man ikke spurgte om forståelse eller andre moderne opfindelser.

Man bruger så tit udtrykkene „levende" og „død" om sprog og om ord, men man gör sig ikke altid klart, i hvad forstand der egentlig er mening i disse udtryk. Et sprog lever kun og kan kun leve i et menneskes tanke (hjerne), og at det lever dær, vil sige at dets bestanddele hos ham er knyttede til de og de forestillinger, der fremkaldes når han hører ordene, og atter fremkalder disse når han vil udtrykke forestillingerne eller blot vil göre dem klar for sig selv. Men forestillingerne existerer ikke og kan ikke existere uden i forbindelser; en absolut isoleret tanke er det samme som et nul. På samme måde går det med ord; tar man dem ud af deres naturlige omgivelser, blir de atrofiske og ophører tilsidst at udfylde ords sædvanlige funktioner, navnlig den at fremkalde forestillinger. Isolerede ord, som de findes i ramser og paradigmer, er altså kun skygge-ord eller ord-lig. Prøv at ramse ordene „juvel, sten, kål, knæ, ugle, legetöj, lus" op og se om du har fået et eneste rigtigt billede — men der kommer naturligvis ikke flere forestillinger op ved ramsen *bijou, caillou, chou, genou, hibou, joujou, pou.* Den, såvelsom *er, bliver, hedder, kaldes og synes; amo, amas, amat, amamus, amatis, amant* og alle de andre blir i kraft af sproglivets sjælelige grundlov til tomt klingeliklang og intet andet. Vi ser nu den psykologiske grund til at fornuftige mennesker kan skrive sådanne sætninger i deres bøger som *je mourus* eller den fuldstændig parallelle

„Wir sind nicht hier" (s. 12): når tanken er beskæftiget med et ord som et grammattisk fænomen, kan den ikke samtidig få det samme forestillingsindhold af ordet, som dette ellers udløser. I vores skoletid havde vi kostelig morskab af at forelægge voxne det spörsmål: Hedder det „fem og syv ere tretten eller fem og syv er tretten"? og som svar at få enten det dogmatiske „5 og 7 ere 13, for det er jo flertal" eller (af vor latinlærer) en lang lærd forklaring om verbernes flertalsformer, indtil det brast ud af os: „Ja men blir det forresten ikke 12?"

Desuden kan det at isolere ord til grammattiske formål forlede til ligefremme fejl. Man lærer först omhyggeligt eleverne i grammatikken, at „ingen" på fransk hedder *ne personne* og „aldrig" *ne jamais*[1]), og bagefter retter man det som en grov fejl når de skriver: *ne personne parlait* eller *il parle ne jamais,* fejl som ikke vilde være fremkomne hvis man aldrig havde ladt eleverne lære den falske formulering. På moderne fransk hedder „ingen" *personne* og „aldrig" *jamais*, ligesom „ikke" hedder *pas* osv. *Ne* existerer kun ved et verbum og burde aldrig ses af eleverne eller læres uden netop i de naturlige omgivelser; løsrevet er det lisă lidt et ord som *u* (i *uven*, *uartig* osv.) er det. Reglen for dets anvendelse kan kort siges således, at det sættes foran verbet, altid hvis sætningen er helt nægtende, tit også hvis den blot er halvt nægtende (hvorved jeg tænker på de bekendte tilfælde efter *empêcher*, *craindre,* komparativer osv., hvor *ne* er på veje til at glide ud af den franske sprogbevidsthed, og hvor vi jo nu efter de sidste mini-

[1]) De prikker der i den trykte bog står mellem de to bestanddele, forsvinder jo i den mundtlige examination og spiller ingen rolle for elevernes bevidsthed.

sterielle dekreter kan ta os det meget nemt med indøvelsen[1]). På lignende måde gör det kun skade at lære börnene at „jeg“ hedder *je*, „du“ *tu* — det hedder faktisk *moi, toi*, medens naturligvis „jeg går, du går“ hedder *je vais, tu vas*; hvad sprogbrugen har sammenföjet, skal grammatikken ikke adskille.

Men ordene i deres naturlige forbindelser viser deres levedygtighed ved andet og mere end ved at fremkalde de rette forestillinger; de har en anden evne, som de også mister ved at isoleres, nemlig den at avle nye forbindelser i de gamles lignelse. Har jeg mange gange reproduceret en viss ordbygningstype eller sætningstype, så går denne ind i min åndelige mekanisme på den måde, at jeg uden at blive mig den bevidst, uvilkårligt når jeg får brug for det, laver noget nyt (danner en ny ordform, konstruerer en ny sætning) efter samme mønster, i „analogi“ med de tidligere kendte. Ligesom den danske dreng, der masser af gange har hørt superlativer som *dejligste, nydeligste, væmmeligste* osv., ikke behøver nogen regel for selv at danne former som *frejdigste, ubetvingeligste*, og vel at mærke i det öjeblik han danner dem, ikke, selv ved den mest indgående analyse, kan få at vide om han har hørt formen mange gange för og altså blot reproducerer den, eller om han selv skaber den uden för at ha hørt den — og i sidste

[1]) Den gængse benævnelse, hvorefter *ne* er den egentlige nægtelse og *pas, jamais* osv. kaldes „fyldeord“, er falsk, da man med „fyldeord“ almindelig forbinder begrebet om noget uvæsentligt eller underordnet. Benævnelsen passede på gamle tider, men nu har forholdene jo forskudt sig, så at de tidligere fyldeord nu er de vigtigste, ja egentlig de ene vigtige, forsåvidt som *Pas du tout* osv., hvor der intet verbum findes, er helt anerkendt, og sætninger som *Je veux pas* blir almindeligere og almindeligere i dagligtale.

tilfælde, om han skaber noget andre også har skabt, eller det overhodet er förste gang formen bruges i sproget — på samme måde går det hvert minut overalt hvor menneskelige sprog tales[1]). En dansk har hørt (og gentaget) sætninger som „giv manden hånden“, „jeg gir drengen prygl“, „han gav sin søster et æble“ så tit, at der ubevidst danner sig et skema med „hensynsobjektet“ foran det egentlige „objekt“, som uden disse lærde navne og uden nogen regel fører ham til ganske naturligt at sige f. x. „Vil du gi din far de penge?“ Et fransk barn sir lisă instinktsmæssigt „Veux-tu donner cet argent à ton père?“ fordi det i alle de sætninger det har oplevet, har hørt „dativen“ udtrykt ved *à* efter det egentlige objekt.

Men da dette sker efter ubrødelige love for sjælelivet, indtræder det samme ikke alene i modersmålet, men også i fremmede sprog som vi lærer senere. Vi kan simpelthen ikke la vær med således ubevidst at danne typer eller mønstre og gå efter dem, når vi bruger det fremmede sprog, blot betingelserne for disse typedannelser er tilstede. Har jeg en del gange hørt (læst) og (navnlig) sagt forbindelser som *up here*, *in here*, *in there*, *out there*, så vil jeg ligefrem „komme til“ at sige *down there*, når jeg får brug for denne tanke; det er aldeles ikke nødvendigt at jeg i forvejen har lært en regel som „*here* og *there* i forbindelse med andre stedsadverbier står sidst“. Vi anvender faktisk, når vi taler og skriver et fremmed sprog, en mængde af den slags regler, som vi aldrig har set formulerede, ja vel også regler, som aldrig nogensinde er blevet bevidst formulerede af nogen

[1]) Sml. mine bemærkninger om omdannende og gendannende analogi, Tidsskr. f. filol. n. r. VII 1886 s. 211 ff.

grammattiker. At vi ikke på alle områder i det fremmede sprog opnår ganske den samme sövngængersikkerhed som vi har i dansk, beror naturligvis dels på at betingelserne ikke er så gunstige, dels på at der er en hindring, nemlig modersmålet, der er tilböjeligt til at skyde sig ind og forlede os til at danne sætninger efter dets mønstre.

Men betingelserne for denne ubevidste sjælevirksomhed blir desto gunstigere, jo bedre vi forstår at la hver sætning i det fremmede sprogstof virke fyldigt på eleven og blive til hans eje, og jo mere vi i det hele trænger modersmålet tilbage. Og selvom vi naturligvis aldrig tilnærmelsesvis kan opnå at vore elever møder formerne i det fremmede sprog så hyppigt som det barn gör der lærer sit modersmål, så kan vi for en stor del bøde dærpå ved at lægge vor undervisning bedre tilrette, så at tilfældigheder kommer til at spille en betydeligt ringere rolle end ved det spæde barns sprogtilegnelse, ligesom også det at vore elever er ældre og modnere og at vi kan ta skriften til hjælp, gir os visse fordele.

Mange af de i forrige afsnit nævnede omsætningsøvelser er allerede af væsentlig grammattisk art, men vi kan med stor lethed få endnu flere, hvorigennem vi på mere systematisk måde støtter den naturlige type- og række-dannelse. Det at konjugere et verbum alene igennem alle tider og måder er kun dræbende, dærimod blir øvelsen strax meget gavnligere når det er hele sætninger man tumler med. Man kan f. x. skrive op på tavlen en sætning som Je donne un sou à Alfred og la den konjugere igennem alle personer. Til en begyndelse kan man selv skrive alle verbalformerne op den ene under den anden: de skal ikke læres udenad, men gir blot skemaet, som eleven udfylder ved at tilföje

(det rigtige pronomen foran og) *un sou à Alfred* bagefter. Næste trin blir så at eleverne skal sætte andre (vexlende) ord ind istedenfor *un sou* og *Alfred*, så at discipel A sir f. x. *Je donne un centime à Paul.* B: *tu donnes un franc à Jean.* C: *il donne un livre à papa.* D: *nous donnons des poires à l'épicier* osv. Opgaven blir for drengene altså væsentlig den at hitte på nye ord at sætte ind (de skal gi mening!) følgelig en art legende gloserepetition som den ovf. s. 90 nævnte, men samtidig indøves verbalformerne; får en elev lyst til at sige f. x. *ils donnent deux cerises à le maître,* skal man blot selv sige sætningen med det rigtige *au* og få ham til at genta den i denne form uden at skælde ud, ja endog uden at gi lange forklaringer på, hvorfor det nu hedder *au* og ikke *à le* dær. Den slags øvelser kan naturligvis varieres på forskellig måde; en sætning som *mon père me donne de l'argent* skrives op og kræves nu omsat til alle de andre personer, hvorved jo kun *mon* og *me* skal ændres; eller den kan omdannes til andre tider osv. Man kan også konjugere mere sammensatte sætninger igennem, enten uden at ændre andet end person- og verbalformerne, f. x. *I wash my face every morning before putting on my coat; Je suis allé me promener avec mon père; Das habe ich ihm gestern versprochen, und ich werde es ihm morgen geben* — eller således at andre ting skal ændres med; *je m'appelle* . . ., hvor eleven efterhånden skal sætte de virkelige navne ind (sit eget, en kammerats . . ., ved *vous* lærerens); *I help myself to some bread, you help yourself to some wine, he helps himself to a piece of beef* osv. Man kan naturligvis også som opgave til skriftligt arbejde gi: dan fem sætninger som *Le père* de *Jean* est allé à la maison de *sa sœur,* således at nye ord sættes ind isteden-

for de fremhævede, osv. osv., helst naturligvis i tilslutning til sætninger i læsebogen.

En og anden vil nu sige, at dette jo blot er en anden måde at indføre de grammattiske enkeltsætninger som jeg för har ivret imod — og jeg vil for så vidt gi ham ret, som jeg vil indrömme at jo mere disse øvelser kommer til at ligne de gammeldags øvelsesstykker, des dårligere opfylder de deres formål, og drevne i altfor stor udstrækning vil de nok kunne trætte og blive til mekanisk rutinearbejde. Men brugte i beskednere omfang vil de kun kunne göre gavn, og da adskiller de sig fra den gamle metodes enkeltsætninger ved at sætningerne er fremkomne i tilslutning til en læst text, altså ikke blir helt isolerede fra fornuftig sammenhæng; ved at oversættelse ikke forekommer og ikke behøves (undtagen hvis man i ny og næ vil prøve om discipel A har forstået discipel Cs sætning, når denne har anvendt et sjældnere ord); ved at det hele som følge dæraf kan gå hurtigere; ved at sætningerne dannes af eleverne selv, der dærved hele tiden må ha tanken henvendt både på formen og på at få mening i hver sætning; og ved at sætningerne som følge dæraf er adskilligt morsommere for eleverne. Endvidere opstår der ved den slags øvelser hos eleverne på naturlig måde en lyst til selv at sige noget, dærfor en trang til at udvide det område de behersker: de vil hyppigt spörge hvad det og det, som de gerne vilde ha med i en sætning, hedder på fransk eller engelsk — og i så tilfælde skal man altid svare, men rigtignok også (for at forebygge rent overfladisk spörgelyst blot „for sjov") altid stille det krav at de lærer det ord de således har fået at vide. Endelig vil eleverne herigennem få en fornemmelse af hvor gavnligt det er at få noget grammatik ind; den

grammattiske lærdom blir ikke en påklistret teori, men omsættes stadig i nyttevirksomhed og har dærved lettere ved at blive „hængende", ti Goethe har jo nok ret når han skriver „Wir behalten doch am ende von unseren studien nur das, was wir praktisch anwenden können".

Naturligvis kan der i de sætninger eleverne danner ved alle de i denne bog anbefalede øvelser, forekomme fejl, og i alt fald de groveste af dem må rettes, dog med så lidt omstændelighed som muligt, hvis de ikke angår det fænomen, der netop indøves eller et som fornylig er taget grundigt igennem, og helst med så lidt teoretisk begrundelse som muligt. Mange øvelser kan indrettes således at der næsten ingen mulighed er for fejl fra elevens side, uden at de dog blir betydningsløse — tværtimod vil de tit være de bedste fordi hver rigtig sætning han danner eller siger, befæster gode sprogvaner. Men hvor meget man end hylder sætningen „Prevention is better than cure", skal man dog heller ikke være for ængstelig med at forebygge fejl. Der er noget i hvad en af reformens dygtigste forkæmpere i Tyskland, Wendt, har sagt: „Det er vigtigere at eleven overhodet taler end at han taler rigtigt", og hvor sikker jeg end er på at få det på min talerken af uforstående modstandere, at jeg begunstiger overfladiskhed og bryr mig pokker om korrekthed, kan jeg dog ikke nægte mig den fornöjelse med bifald at citere et slavisk ordsprog *Tko želi dobro govoriti, mora natucati* (Den som vil tale godt, må radbrække), som Schuchardt har taget til motto for sit tankerige værk om blandingssprog[1]) og som han tolker:

---

[1]) *Slawo-deutsches und Slawo-italienisches,* Graz 1885.

„Wer aus irgend einem grunde sich scheut eine fremde sprache zu misshandeln, der wird sie nie beherrschen.“

Som beroligelse for ængstelige naturer kan jeg her tilföje tre udtalelser fra det lige (juli 1901) udkomne referat fra den niende tyske „Neuphilologentag“. Klinghardt (s. 100) tilstår at han er gået over til reformen fordi det trods årelange kraftige bestræbelser ikke var lykkedes ham ved oversættelsesmetoden[1]) at opnå grammattisk korrekthed hos flertallet af sine disciple. Rektorer i skoler, hvor man arbejdede efter den gamle oversættelsesmetode, havde da også meddelt ham, at der endnu i stilene ved studenterexamen forekom grove grammattiske formfejl. Men efterat han havde givet afkald på denne fremgangsmåde med oversættelser, var hans disciple, også de svagere, nået til grammattisk korrekthed. Wendt (s. 101) måtte bestemt bestride, at den grammattiske sikkerhed vandt ved oversættelsesøvelser. — Og Walter (s. 102) afviser den hos mange af reformens modstandere udbredte fordom, at reformvennerne overhodet skulde forkaste grammatik, ved at henvise til at mange af disse herrer, når de havde hospiteret i hans skole, netop havde udtalt deres overraskelse over den sikkerhed i grammatikken hans disciple udviiste.

Og da jeg nu er ved at citere, kan jeg også afskrive Goethes ord: „So hatte ich denn das lateinische gelernt, wie das deutsche, das französische, das englische, nur aus dem gebrauch, ohne regel und ohne begriff. Wer den damaligen zustand des schulunterrichts kennt, wird nicht seltsam finden, dass ich die grammatik übersprang, sowie die

[1]) D. v. s. oversættelse fra modermålet, begyndende med enkeltsætninger af den vante slags.

redekunst; mir schien alles natürlich zuzugehen, ich behielt die worte, ihre bildungen und umbildungen in ohr und sinn und bediente mich der sprache mit leichtigkeit zum schreiben und schwätzen[1]. —

Ved at gi eleven danske øvelsessætninger til oversættelse i det fremmede sprog skaber man kunstigt vanskeligheder; er det svært for eleven at oversætte til sit modersmål, hvor jo endda befæstet instinkt skulde synes at måtte hindre de værste forsyndelser, så blir det jo mange gange sværere, ja umuligt, at oversætte til et fremmed sprog han endnu ikke behersker. Man leder selv eleverne ind på fejl og må så göre alt muligt for dog ikke at få et helt overvældende antal fejl: man lar hvert øvelsesstykke kun dreje sig om en enkelt eller to—tre paragraffer i grammatikken; man gir teoretiske regler som vejledning for oversættelsen uden altid at tænke på hvor vanskeligt det er at anvende sådanne i praxis; man sætter klammer om ord, der ikke skal oversættes; man gir hjælp i den form at der ved siden af eller under det rette danske står radbrækkede danske sætninger, der kan oversættes ord til andet[2]) osv. osv. Og resultatet af alle disse anstrengelser? Ja det er jo som bekendt ikke altid lystelige ting man får at se i de franske stile efter mange års terperi med den slags øvelser

---

[1]) Aus meinem leben. II. VI. Goethes werke, Cotta'sche bibl. d. weltlitteratur 20. 218.

[2]) „Hvor mange spillemænd har vi[1]? Vi har (en) ti tolv[2] (stykker)" med noterne: „[1]Hvor mange har vi af spillemænd. [2]Vi deraf har ti eller tolv." — „Mulig er jeg her först[8] tre kvarter på elleve[9]" med noterne: „[8]jeg ikke vil være her uden. [9]ved ti timer tre kvarter." Dette sidste er jo endda ikke den bedste hjælp, da det kan lede til gengivelser som „je ne serai pas ici *sans* à (eller *par*) dix heures trois quarts."

— erfaringen lærer noksom at den vej fører ikke til målet. Joh. Storm siger med rette (Franske taleøvelser. Fortale): „den værste og ufrugtbareste plage i den nuværende skoleundervisning er den overdrevne stilskrivning". I lysende modsætning til denne „konstruktive" fremgangsmåde står den „imitative", der kan kaldes således, dels fordi man efterligner den måde hvorpå barnet lær sit modersmål, dels fordi man stoler på at elevernes naturlige herlige efterlignelsesdrift af sig selv vil gi dem den rette sprogfølelse, når vi blot gir den rigelig lejlighed til at udfolde sig. Og som denne metodes motto kunde vi måske sætte:

Blæse med ramser og regler, blot hyppigt man øver det rette!

IX

„Men vore disciple skal ikke alene kunne de fremmede sprog ubevidst og mekanisk, de skal ikke alene lære, hvorledes man udtrykker sig, men også vide hvorfor." Jeg kunde med tanken på hidtidig grammatiklæren fristes til som ekko at sige „hvorfor?"

Ved en københavnsk artium skal det være forekommet at en lærer efter at ha spurgt om, hvad kön det franske substantiv *mort* var, spurgte „hvorfor?" og fik svaret „fordi det kommer af latinsk *mors*, der er femininum"; det var han imidlertid ikke tilfreds med, men rettede det til: „næ, det er fordi det er en undtagelse." Når man føler sig forarget over denne lærers mangel på begreb, bør man overvære en sproglig examen og samvittighedsfuldt prøve med sig selv, om mange af de ved „analysen" givne svar på spörsmålet „hvorfor" egentlig talt er synderlig mere værdifulde: de fleste går jo blot ud på at sortere vedkommende sætning eller ord ind i en i forvejen given rubrik og aflevere dennes navn og den dærom udenadlærte regel, hvad der for en stor del kan göres med et minimum af virkelig grammattisk begriben af vedkommende sprog.

Sammen med overtroen på, at teoretisk grammatiklæren er den bedste vej til at lære at udtrykke sig grammati-

kalsk, hænger den strenghed hvormed man forfølger grammattiske fejl, i sammenligning med den lemfældighed hvormed man behandler forsyndelser mod ordbetydning o. lign. Sir begyndere „mussen wir“ i betydningen „må vi (ha lov)“ vil de fleste (i alt fald latinskolelærere) regne fejlen *mussen* istedenfor *müssen* som en af de allergroveste bommerter mod den elementæreste formlære, medens de overfor den anden fejl (*müssen* istedenfor *dürfen*) vil sige at man ikke af så små börn kan forlange de finere nyangser i ordenes betydning opfattet. I modsætning dærtil må man dog göre gældende at formen *mussen* höjst vil fremkalde et smil på en tyskers læber, medens han udmærket godt vil forstå meningen; hvis dærimod en dansk af vort „må“ lar sig forlede til at spörge f. x. „Muss man in diesem coupé rauchen?“ vil han nærmest blive betragtet som gal, siden han kan tro på muligheden af en befaling om at ryge. Jeg husker også fra et pangsjonat i Berlin en svensk dame, der blev opfordret til at synge — hvad hendes sanglærer imidlertid havde forbudt hende — og som blev ved med at genta „Ich muss nicht singen, ich muss es nicht“ uden at blive forstået af de indfødte, för jeg fik hende hjulpet til et *darf*. Livets vurdering af fejlene er altså i mange tilfælde en anden end skolens, når denne regner „grammatikalere“ for værre fejl end lexikalske (synonymiske osv.) fejl.

At grammattiske sætninger er abstraktioner som det for en stor del selv for den øvede er svært at forstå og som dærfor må gå langt over vore elevers horisont, viser sig bl. a. ved at de fleste sprogmænd, når de får serveret en regel der er blot en smule indviklet, strax vil gå til exemplerne og först dæraf vil se, hvad det drejer sig om; endvidere af den vanskelighed grammatikforfattere ofte har ved

at udtrykke deres regler således at der virkelig siges noget klart med ordene[1]). Der er dærfor også, selv hos — ja måske mest hos — dem der har studeret sprog teoretisk i stor udstrækning, en stor utilböjelighed til, når de skal ta fat på et nyt sprog, da at gå den traditionelle grammattisk-teoretiske vej, noget der f. x. udtales udtrykkeligt af den berömte romanist H. Schuchardt[2]). Man kan virkelig, som det er blevet udtalt, först lære et sprogs grammatik når man kan sproget.

I modsætning til vor skoletid, da vi på alle områder fik systematik givet fuldt færdig og banket ind og först igennem den nogle af de fakta, hvorpå systemet er bygget op, så at der kun var yderst lidt der hed selvstændig iagttagelse eller klassificeren af iagttagelser, træder nu på alle områder en anden fremgangsmåde, hvor man går ud fra det barnet selv i sine omgivelser kan se, vænner det til selv at se, selv at ordne det sete, og selv at drage sine slutninger, for så siden, efterhånden som trangen vågner,

---

[1]) „Det andet supinum på *u* föjes til adjektiver for at betegne, at egenskaben tillægges et subjekt med hensyn til en vis handling, der udføres og foregår ved subjektet (altså i passiv betydning).“ Madvig. — „En dansk præposition må tit støttes af et verbalt udtryk på fransk (som oftest et *participe passé*).“ Baruël. — „Den forestillende måde (konjunktiv) bruges for at udtrykke enten et ønske om, at noget må ske, eller noget andet, der ikke er virkeligt, men som man blot forestiller sig.“ Mikkelsen. Disse tre sætninger, som blev fundne ved blot få minutters søgen, kan vel ikke forståes rigtigt af den der ikke af exemplerne ser hvad der virkelig er tale om; efter den sidste må man jo absolut tro at vi har konjunktiv i „Jeg ønsker at vinde i lotteriet“ eller „Mikkelsens grammatik er en udmærket bog.“

[2]) Obwohl ich mich seit geraumer zeit mit der theorie der sprachen beschäftige, hege ich noch heutzutage eine abneigung gegen die systematischen sprachlehren. — *Auf anlass des volapüks.* Berlin 1888, s. 38.

at få det videnskabelige system bygget op ad naturlig vej på iagttagelsens grundvold, så at det gyldne princip er „Fortæl aldrig börnene hvad de selv kan finde ud af.“ Sproglæreren bør se sig lidt om i de bevægelser der er oppe i andre fag; han vil ha fornöjelse og indirekte også gavn for sit fag af sådanne bøger som V. Balslevs „Hjælpebog for begyndende naturhistorielærere“ (Kbh. 1900), forskellige arbejder af E. Warming og Vilh. Rasmussen m. m. Jeg har selv som ikke-naturkyndig haft den största tilfredsstillelse ved her at træffe pædagogiske bevægelser, der forekommer mig at være fuldt parallelle med hvad jeg tænkte, da jeg i 1886 skrev følgende linier:

„Grammatik bør man ikke begynde for tidligt med, og når man begynder, er det ikke godt at göre det på den måde, at disciplen får fuldt færdige paradigmer og regler opstillede. I lighed med Spencers „Inventional Geometry“, hvor eleven helt igennem føres til selv at udfinde sætninger og beviser, må vi få en *Inventional Grammar.* Er et stykke i læsebogen læst, får eleverne den opgave at gå det samme igennem (læse det höjt) med særlig opmærksomhed på f. x. de personlige pronominer; hver gang et forekommer, skal det skrives op på klassetavlen; dær ordnes så efterhånden (af eleverne!) formerne efter deres naturlige sammenhæng, og således opstår ganske naturligt paradigmer, der om man vil, kan føres ind i særlig dærtil bestemte hefter. Findes f. x. ved ejendomspronominerne i engelsk to former som *mai* og *main* (almindelig ortografi *my mine*), bliv opgaven at udfinde forskellen i brugen. Det falder ikke vanskeligt at formulere reglen herfor; i nødsfald kan læreren lette det ikke lidt blot ved den betoning, hvormed han læser de sætninger op, i hvilke formerne er fundne. Så prøves det

på formerne for de andre personer, om der ved dem skulde være en lignende forskel, osv."

Læreren må naturligvis i forvejen[1]) omhyggeligt prøve hvad for dele af grammatikken et stykke egner sig til at oplyse på denne måde. Dog behøver ikke alle de former man vil ha stillet sammen, at forekomme netop i det stykke man undersøger; er der tomme huller, vil disciplene af sig selv gerne ha dem udfyldt og får dærved en lejlighed til at lære noget nyt. Hyppigt vil det jo også ske at de savnede former er disciplene bekendte fra andre stykker; i så fald kan læreren, hvis disciplene ikke af sig kommer frem med dem, let få dem lokket frem blot ved at sige begyndelsen af den sætning de forekommer i[2]).

Det følger af sig selv at kun de elementæreste ting kan undersøges i en text af een eller et par siders omfang på en sådan måde, at der kan opstilles grammattiske regler eller et nogenlunde fyldigt paradigma. Man skal med begyndere heller ikke ha den ærgerrighed at få f. x. alle et verbums former stillede sammen på den måde, i alt fald på

---

[1]) Hvis læsebogen ikke selv angir hvilke øvelser der på hvert sted er at anbefale.

[2]) Overhodet vil man, når man fra först af læser sammenhængende stykker og virkelig indarbejder dem i eleverne ad de angivne veje, forbavses over hvor stærk rækketilknytningen er: et ord fremkalder altid hele den sammenhæng hvori det er lært. Walter har som en af sine øvelser, at discipel A nævner et af de ord klassen har haft og dærpå navnet på discipel B, der strax skal angi hele den sætning hvori det står. Dette kan man naturligvis göre af og til som morskab; i reglen vil det ikke behøves. — Det at ordene efter den nye metode bestandig læres og huskes i deres naturlige sammenhæng, kan sammenstilles med de nyere bestræbelser for bestandig under undervisningen at se dyr og planter som virkende i (betingede af og igen indvirkende på) de naturlige omgivelser.

een gang; det behøves heller ikke, man kan udmærket nöjes med een tid ad gangen. Og man skal naturligvis ikke være en slave af det overleverede grammattiske skema på den måde at man först tar een ordklasse helt igennem, så en anden osv. Der er ikke noget ivejen for at ta disse bidder af systematik ret usystematisk, en dag lidt om pronominer, en anden nutid af verberne, en tredie adjektivernes komparation osv., alt efter hvad der falder naturligt eller hvad texterne gir anledning til[1]). Og der er ikke noget til hinder for at la nogen tid gå hen mellem disse øvelser; en af plagerne ved den gamle undervisning var netop, at læreren, som en svensk forfatter har udtrykt det, ved enhver lejlighed anså det for sin pligt at føle eleverne på deres grammattiske puls.

Man kan (på et ret tidligt stadium) bære sig således ad for at undersøge brugen af engelsk *do* som hjælpeverbum: et större læst afsnit fordeles mellem disciplene, så at A og B får den förste side, C og D den næste osv., hvor de selv skal finde og notere alle forekommende tilfælde. I klassen tages de nu igennem på den måde at læreren først kræver alle de sætninger læst op, hvor *do* findes uden at

[1]) Dog således at hvert fænomen man vil behandle, behandles til ende med den grundighed som man overhodet på det standpunkt kan drive det til. Disse grammattiske timer må ha så lidt lighed som muligt med den ret værdiløse „analyseren", hvor hver discipel efter at ha oversat sin lille stump udspörges planløst, om han husker det i grammatikken lærte om et eller andet tilfældigt udpillet ord. Grammatik bør ikke i timen drives som en lille biting midt ind imellem de andre øvelser, der går ud på forståelsen af texten eller udviklingen af praktisk sprogfærdighed; hvis man ikke vil ofre hele timen på den, må man dog i hvert fald skille denne teoretiske beskæftigelse skarpt ud fra de andre. One thing at a time, and that done well!

der er en nægtelse. Efterat nogle sætninger er læst, kan man spörge hvad der nu er fælles for dem; kan ingen svare, blir man ved med nye, indtil en eller anden bestemmer alle sætningerne som spörgesætninger, og så prøver man da om dette passer på de følgende. Dærpå tages de för udskudte nægtende sætninger igennem. Om vi da skal ha *do* i alle spörsmål og i alle nægtende sætninger? Ja gå de samme sider igennem til næste gang og noter nu alle de spörgende og nægtende sætninger hvor *do* ikke findes. I næste time kan man altså nå til en endelig formuleren af reglerne. — Det tar længere tid end at lære reglen efter en grammatik. Ja men så er man også viss på at den forståes og huskes langt langt bedre; for ikke at tale om den glæde der altid følger med selv at udfinde noget, har det hele været en lille forskole i videnskabelig iagttagen og dragen slutninger. Og så — hvad jeg stadig kommer tilbage til — har hver elev desuden fået en repetition af en hel del sætninger i tilgift; de dæri forekommende ord, vendinger, grammattiske forhold skal nok sidde ganske godt fast hos ham.

Selvom man ikke nåer til noget der kan sammenstilles med de sætninger der står i vore lærebøger, er sådanne timer i grammattisk iagttagen og systematiseren værdifulde. Man kan f. x. ta de sidste tre-fire dages tyske lektie igennem med særligt hensyn til könnet: een læser op; hver gang et substantiv forekommer, nævner han een af sine kammerater (eller læreren udpeger ved et blik een af dem), som så skal angi könnet[1]) tilligemed hvad han ser det på

[1]) Eller: når punktum er nået, siger han de forefundne substantiver et efter et — ellers som ovenfor; dærved opnåes at sammenhængen ikke splittes.

(artiklens form i *in der kirche*, adjektivets endelse i *ein schönes mädchen* osv.); en af drengene er anbragt ved tavlen, der er inddelt i tre spalter, og indfører hvert ord på rette plads efterat det er bestemt. Hvor formen eller forbindelsen ikke viser könnet, spörges om ordet er kendt fra tidligere stykker, og om man da dær kunde se könnet; ellers må læreren fortælle hvad kön det er. Til sidst (henimod slutningen af timen eller når tavlen er skrevet fuld) nævnes alle ordene med artiklen foran: dærefter kan man jo, om man synes, examinere en eller anden, der da skal stå med ryggen til tavlen. Forekommer der f. x. to-tre ord på *-ung* eller *-schaft* eller en anden af de absolut sikre endelser, kan man la eleverne selv formulere reglen, eventuelt efter at man har inddraget andre af eleverne kendte ord med samme endelse. Nogle på denne måde anvendte timer vil sikkert bære langt mere frugt end alle de lange könsregler med undtagelser og undtagelsers undtagelser lærte udenad: opmærksomheden er vakt og iagttagelsesevnen er skærpet, så at eleverne også i fremtiden vil bide mærke i de nye ords kön, hvor omgivelserne viser det — især da de jo bestandig ved alle spörsmåls- og omsætningsøvelser har brug for at kende de anvendte ords kön.

Vanskelige, navnlig syntaktiske, fænomener der ikke forekommer ret hyppigt, kan ikke behandles ganske på denne måde, men dog temmelig analogt dermed. Under repetitionen af et större afsnit af den franske læsebog kan opmærksomheden f. x. stadig være henvendt på konjunktiv, således at enhver forekommende konjunktivsform enten optegnes i et hefte eller at disciplene sætter et bestemt mærke i randen af deres læsebog udenfor hver sætning; efter måske een eller to ugers forløb tar man nu alle disse sæt-

ninger for og ordner dem i de store grupper. I næste uge møder man ret jævnligt lignende tilfælde, hvor man får lejlighed til at mindes det nylig iagttagne og måske supplere de dær udfundne arter af konjunktivsætninger med et par nye osv.

De navne man gir fænomenerne, kan naturligvis også være af betydning til at vejlede disciplenes opfattelse, men det er ganske visst ikke nogen let opgave at finde rammende navne, fordi de grammattiske begreber er ret sammensatte. I en del tilfælde står man sig dærfor foreløbig (til een med en lykkelig hånd har fundet et godt nyt navn) ved at beholde de overleverede latinske, der i alt fald har den negative fordel ikke at lede tanken ind på gale stier, som flere af de foreslåede danske. Men ental og flertal, nutid og datid er der naturligvis ingen betænkelighed ved, og de af mig dannede dengangtid og dærpåtid for de to franske tider (*imparfait* og *passé défini*) forekommer mig at gi eleverne et fast holdepunkt til opfattelsen af en overordentlig vigtig forskel, som man nu altfor ofte går for let hen over. Men hvad skal man kalde de to participier (dansk *tabende* og *tabt*, engelsk *losing* og *lost*)? Den almindelige henførelse af dem til de to tider (nutid og fortid) er ikke træffende, fordi de i virkeligheden i de hyppigste anvendelser begge er tidløse: han kom(mer) løbende, løbende udgifter, det dengang løbende regnskabsår; han er i höj grad elsket, han bliver (blev, vil blive) fanget, har fanget osv. Navnene det aktive og det passive participium passer på de fleste tilfælde, men anvendelsen med *har* (har tabt) er ikke god at bringe ind derunder. Hvem kan finde noget bedre? Förste og andet?? — Den slags konsekvensmageri, som vil ha enten lutter danske eller lutter latinske

navne, gir jeg ikke en döjt for, för vi får lutter gode danske navne.

En systematisk grammatikbog vil ikke være overflødig undtagen på det förste trin. Senere hen vil dens exempler kunne supplere de fra læsningen givne; læreren kan f. x. læse dem op, sikre sig at de forståes, og bruge dem som hjælp for eleverne til at udfinde reglen. Når en elev har formuleret denne så godt han formår, læses grammatikkens affattelse. At la grammatikken læse igennem lektievis fra ende til anden, skal man först begynde på når de allerfleste fænomener er behandlede i forbindelse med læsningen; det vil da være både lettere og interessantere end hvis man tar den tidligere; nytten deraf vil væsentlig være den at udfylde og befæste det allerede læste.

Drives grammatik på denne måde, får eleverne ikke den nu hyppige fornemmelse af at den er en række vilkårlige, udefra givne forskrifter for hvordan de selv skal bære sig ad for at undgå fejl og „dårlige karakterer“ i deres stile; de ser den snarere som noget der kan sidestilles med naturens love: almindelige sammenfattende iagttagelser af hvad der under visse betingelser finder sted, her: hvordan de indfødte udtrykker sig. Det kommer ikke til at hedde „vi skal ha konjunktiv i hensigtssætninger (for det står der i § 235)“, men „vi finder konjunktiv i alle hensigtssætninger“. Lærerens opgave blir væsentlig den at gi eleverne indblik i det fremmede sprogs bygning, i dets egenart og de store træk der adskiller det fra andre sprog. De almindelige fremstillinger fortaber sig altfor meget i enkeltheder og forsömmer tit meget vigtige træk, f. x. det engelske sprogs store frihed til at bruge substantiver som

verber og omvendt, den forskellige rolle ordstilling spiller i forskellige sprog, årsagssammenhæng mellem fast ordstilling og kasusendelsernes fåtallighed, osv.

Den almindelige ordning af det grammattiske stof er ikke så kløgtig som den burde være. Den skarpe adskillelse i formlære og syntax er på den måde den næsten altid göres, videnskabeligt uholdbar og uigennemførlig[1]); pædagogisk er den uheldig fordi den splitter form og funktion, der bør læres samtidig (lige så vel som hver gloses „udseende“ og betydning læres sammen). Og indenfor hver af disse afdelinger går man frem efter den ret meningsløse rangforordning mellem ordklasserne, hvorved adverbierne står milevidt fra adjektiverne, som de dog hører nöje sammen med, idet jo navnlig gradböjningen er fælles for dem. Indenfor verberne stiller man for en stor del det sammen der lexikalsk, men ikke grammattisk hører sammen, m. m.[2]).

Oversættelsesmetoden gör også her skade ved at tilsløre adskilligt. Hvor tit kan man ikke høre dannede folk udtale forbavselse over at man i nogle danske folkemål siger *han* f. x. om en hat og *hun* om en bog; at tyskerne og franskmændene gör ganske tilsvarende ting (*er* om *der hut, sie* om *die bank*; *il* om *le chapeau, elle* om *la chaise*), er aldeles ikke gået op for dem, ganske simpelt fordi de har været vænnede til at oversætte de personlige (könslige) pronominer (*er sie, il elle*), i slige tilfælde med det ukönslige *den*.

Sammenligninger mellem de sprog disciplene kender,

---

[1]) Fransk superlativ er et rent syntaktisk, komparativ et blandet fænomen.

[2]) Om grammattisk system håber jeg snart at få lejlighed til at udtale mig udførligere; foreløbig kan jeg henvise til min *Progress in Language* s. 138 ff.

så at man ser deres forskellige økonomi i benyttelsen af de sproglige udtryksmidler, vil af sig selv komme frem ved denne systematiserede beskæftigelse med sprogets teori, og vil navnlig for de viderekomne kunne anta interessante former. (Sammenligninger mellem reflexiverne i de forskellige sprog | du I De [akk. reflex. Dem]; de — du ihr Sie [akk. refl. sich]; sie — toi vous vous; eux — you you you; they | ubetegnede relativsætninger på engelsk og dansk | il y a, es giebt, der gives osv.) Man kan henvise til sprogenes inkonsekvens: hvad der i ett tilfælde betegnes udtrykkeligt, gir sig i andre intet ydre udslag (hus huse; ord ord — haus häuser; häuschen häuschen — house houses; sheep sheep — cheval chevaux; vers vers, ja egentlig også maison maisons osv. | mich mir, dich dir; sich sich | der mann, die frau, das weib; ein guter mann, eine gute frau, ein gutes weib; der gute mann, die gute frau, das gute weib; die männer, die frauen, die weiber; die guten m., f., w. osv.) På fransk og engelsk er der rigelig anledning til at udpege, hvor forskellige de grammattiske forhold tar sig ud i lyden og på papiret (ental og flertal ens i bon bons, beau beaux, hideux hideux | amer amère, clair claire, révolutionnaire révolutionnaire | church churches, judge judges sin sinned, rain rained, fine fined | say said, lay laid osv.) At man ad disse veje kan komme godt ind på den sammenlignende-historiske sprogforsknings områder, behøver ingen nærmere påvisning; en hel del ting heraf vil kunne forståes af de viderekomne blandt vore elever og burde høre med til „almindelig dannelse". Enhver der har gået en höjere skole igennem, bør ha opfattet hvad der forståes ved sprogslægtskab og sprogudvikling; han bør kende sådanne sproghistoriske fænomener som forstummen af lyd, assimi-

lation, analogidannelse, spaltninger (differentieringer) o. lgn. og ha set exempler derpå både i sit modersmål og i de fremmede sprog han har lært, ligesom han bør ha forstået hvorledes disse processer bestandig indvirker på sprogenes hele bygning og i tidernes løb har fremkaldt så store forskelligheder som dem han ser mellem dansk, svensk, tysk, engelsk (fransk). Men hvor interessante og værdifulde disse æmner end er, tör man dog ikke anvende altfor megen tid på dem, så længe de levende sprog har så få timer at råde over. Hvor meget eller hvor lidt man vil ta med, må også i betydelig grad afhænge af klassens modenhed i det hele taget og navnlig dens interesse for disse ting, som den gir sig udslag i spörgelyst; ret meget sproghistorisk stof skal man ikke påtvinge den. —

Systematiserende øvelser kan ikke alene drives på det grammattiske område; også på det lexikalske kan vi göre noget lignende, omend i mindre udstrækning. Ovenfor er omtalt flere former for gloserepetition (s. 90, 109): men man kan jo også drive den ligefrem således at der opgives et eller andet område (det menneskelige legeme; krig; jernbanerejse) og at disciplene selv skal samle alle vedkommende ord og talemåder de kan huske — eller som er forekomne i den sidst læste fortælling — og måske ordne dem i forskellige underafdelinger. Dette göres måske bedst som skriftlig øvelse.

Man kan også la disciplene selv sønderdele en sammensat begivenhed eller handlingsrække el. lign. i dens enkelte tidsmomenter; opgaven lyder f. x. på at skildre påklædning i alle dens enkeltheder, eller vandringen til skolen om morgenen. Jo mere detailleret eleven kan göre skildringen, des bedre; han får dærved brug for en del ikke blot substanti-

ver men navnlig verber i deres naturlige sammenhæng, som han ser for sig med „sit indre öje" — men til mere end sådanne lejlighedsvise serier efter „den indre anskuelse" tror jeg ikke man skal benytte de Gouinske tanker[1]).

Viderekomne kan man også vejlede til systematisk indsamling af synonymer, således at de har et særligt hefte dertil, hvor hver synonymgruppe som læreren vil ha dem til at behandle, efterhaanden får sin side; på denne skal de indføre de sætninger, hvori de træffer vedkommende ord, og af og til tages hefterne for og man forsøger på grundlag af de indsamlede exempler at se forskellen. Særlig værdifulde er naturligvis sætninger hvor flere synonymer forekommer tæt efter hinanden. (How much of *history* we have in the *story* of Arthur is doubtful. What is not very thrilling as *story* may be of profound interest as *history* | Half a *loaf* is better than no *bread.* A nice little *loaf* of brown *bread* | Both *wore* shooting costumes and *carried* guns | There was no *road* the *way* they went, but only a *foot-path* | Though we had been *waiting* all the time, he came sooner than we *expected*). — Det vil også være interessant en gang imellem at opstille sammenlignende skematiske lister fra forskellige sprog som f. x.

menneske	mensch	man	homme
mand	mann	man	homme
mand	mann	husband	mari

[1]) Det vilde være fristende her at udvikle Gouins sprogundervisningsmetode nærmere, hvad jeg imidlertid dels ikke har plads til, dels ikke har rigtig lyst til, da jeg aldrig har set den gennemført i praxis. Jeg kan navnlig henvise til R. Krons (sikkert altfor begejstrede) fremstilling (Die neueren sprachen III) og til Brekkes (for mig overbevisende)

hvortil man jo kan knytte bemærkninger om brugen af *human being* eller *individu* for at få et utvetydigt ord for begge-köns-begrebet menneske. Fremdeles

kvinde	weib	woman	femme
kone	weib, frau	wife	femme
frue	frau	lady	dame
fru	frau	Mrs.	madame
dame	dame	lady	dame

---

træ	baum	tree	arbre
træ (ved)	holz	wood	bois
skov	wald	wood, forest	bois, forêt

Sådanne oversigter vil bedre end lange forklaringer anskueliggöre sprogenes forskelligheder og vise ords mangetydighed og ofte uklare afgrænsning overfor hinanden.

For at uddybe disciplenes kendskab til det fremmede sprogs hjælpemidler har Walter også brugt den fremgangsmåde at diktere sætninger af det læste og la disciplene selv finde så mange måder som muligt at udtrykke den samme tanke på. Jeg aftrykker efter hans bog fem dikterede sætninger (betegnede med romertal) og disciplenes varianter (betegnede med bogstaver); de sidste blev nedskrevne i løbet af 25 minutter „ohne vorausgegangene besprechung“ (i andet undervisningsår med såvidt jeg veed 6 timer ugentlig):

---

kritik: Indberetning om en stipendierejse til England for at studere Gouins metode for undervisning i sprog. (Quousque Tandem nr. 8 = Norske univ. og skoleannaler 1894).

I. *The advantage of the English ships lay not in bulk, but in construction.*

a. The English were overwhelming not by the size of the ships, but their power lay in the construction of the ships.

b. In construction, not in bulk lay the advantage of the English ships.

c. The English ships were superior to the Spanish not in bulk, but in construction.

d. The advantage of the English fleet (squadron) consisted not in bulk, but in construction.

e. The advantage of the English was the light construction of their ships.

f. The English had not large ships, but they were better constructed.

g. The power of the vessels of the English was not caused by the extent, but by the construction of the ships.

h. The English men-of-war could do very much against the enemy, because they were well constructed and not too large.

i. The English vessels were not large, but well constructed.

k. The advantage of the English men-of-war did not consist in size, but in construction.

l. The advantage of the English men-of-war was to be found in their construction.

II. *Just before nightfall the fighting began.*

a. When evening (night) broke in, the combat (battle) commenced.

b. Just at sunset the battle was commenced.

c. Just when the sun set, the battle began.

d. Before night they attacked (rushed upon) the enemy.

e. Just when the dawn began, they went to fight.

f. In the evening they began the battle.

g. They began to fight when sun had set.

h. In the evening the battle began; in the evening they began to fight.

k. Just in the moment when night broke in, the battle was commenced.

III. *The English ships shifted their places rapidly.*

a. The ships of the English changed their positions quickly.

b. The English ships sailed rapidly away. The places were shifted rapidly by the English boats.

c. The English frigates swiftly changed their position.

d. The English changed the course of their fleet quickly (swiftly).

e. The English were able to leave their places swiftly. The English changed their position. The places were shifted rapidly by the English fleet.

f. The English vessels quickly (fast) changed their position (course).

IV. *Lord Howard could observe that many of the large ships of the enemy were busy in stopping leaks.*

a. observe = see; many = a great number; were busy = were engaged in.

b. busy in = occupied with; enemy = foe; repairing the damage; observe = perceive.

c. observe = remark = see; many of = a great part (deal) of.

d. observe = espy; busy in stopping = worked to correct.

e. busy = diligent.

f. could = was able.

g. Lord Howard saw ...... big men-of-war.

h. large ship = a ship of great bulk.

i. many = most; stopping = closing = shutting.

V. *The Spaniards were brave men, and did their best to resist.*

a. The Spaniards were bold soldiers and did all they could to withstand.

b. The Spanish soldiers were brave men and fought as well as they could.

c. brave = gallant; they resisted as well as possible.

d. did their best = did what they could (what was possible).

e. resist = to fight stubbornly; the Spaniards = the Spanish army was composed of brave men.

f. to oppose, to stop the enemy.

g. they made all efforts.

h. The Spaniards fought bravely and resisted strongly.

Parallelt med grammatik-lærebogen som afslutning på og sammenfatten af den grammattiske viden kunde man tænke sig at læse en systematisk sammenfatten af det lexikalske stof — selvfølgelig ikke et lexikon i almindelig forstand, da den alfabetiske orden jo er så usystematisk som næsten muligt, men en rationelt ordnet ordsamling, omtrent som Rogets *Thesaurus*. Den måtte dog være langt mindre i omfang og kun medtage de virkelig nødvendige ord og talemåder; men selv så kunde der vel på grund af en sådan bogs nødvendige tőrhed og mangelen på sammenhæng mellem de enkelte ord være al mulig grund til at fraråde dens brug ved undervisning, selvom man ikke vilde

benytte den til at lære nyt sprogstof af (sml. om betænkelighederne herved s. 28), men kun til at minde om de allerede kendte ord. En lille systematisk frasesamling med særligt hensyn til de vendinger, som spiller en stor rolle i daglige samtaler men ikke altid er så lette at træffe i litteraturen, kan det dærimod bedre lönne sig at gennemgå på et noget fremrykket stadium[1]).

---

[1]) For fransk foreligger en sådan i Felix Frankes *Phrases de tous les jours;* for tysk kan man anvende Frankes oversættelser af de samme sætninger i hans *Ergänzungsheft,* indtil der engang kommer en selvstændig samling; for engelsk findes et parallelværk i True and Jespersen, *Spoken English,* især når den suppleres med det lille *Ergänzungsheft,* der indeholder en del nyttige sætninger som der ikke var plads til i hovedsamlingen. — For at modvirke en, som jeg erfarer, udbredt misforståelse må jeg her udtrykkelig fremhæve at det aldrig fra Frankes og min side har været meningen, at disse frasesamlinger skulde være begynderbøger; deres rolle har altid været tænkt som ovenfor nævnt: at gi viderekomne, især dem hvis undervisning ikke har lagt tilstrækkelig vægt på det rent daglige samtalestof, en ordnet samling af det praktisk nødvendigste.

X

Som en rosin i pølseenden kommer her behandlingen af udtalen, som jeg af flere grunde ikke har taget först, skönt de spörsmål her skal dröftes, med naturnødvendighed spiller en rolle allerede fra den förste undervisningstime i fremmede sprog. De fleste læsere vil vide at jeg har taget ordet for at benytte fonetik, ja endogså lydskrift ved undervisning i fremmede sprog. Det er nye ting der skræmmer; forskrækket tænker man på at her skal disciplene bebyrdes med en hel ny og vanskelig videnskab (Jespersens fonetik fylder hele 630 sider!) og med en ny slags skrift: vi havde såmænd besvær nok med den gamle! Og nu kommer man her med et helt nyt alfabet med nogle malabariske tegn! Det må enhver pædagog kunne indse det forkastelige i; vi har jo nu i så og så mange år lært sprog uden sådanne moderne påhit, så må det vel også kunne gå på samme måde fremdeles.

Sådan omtrent lyder indvendingerne. Til dem kan svares: Fonetik er ganske visst en videnskab, og der er i den som i alle andre videnskaber svære og omdisputable ting. Det at der kan skrives tykke bøger om botanik, skræmmer os dog ikke fra at lære vore börn noget botanik. I matematikken er der mange ting som overgår almindelige skolebörns fatteevne, men de skal dog lære

noget matematik. Fonetik er ikke noget nyt fag vi vil ha indført; vi tar af videnskaben kun det, der faktisk gir en betydelig lettelse til at lære noget der under alle omstændigheder skal læres. Man må huske på hvad videnskab er og hvad rolle den spiller. Enhver videnskab ophober ganske visst i vor tid mere og mere stof og blir mer og mer specialiseret, så at dele af den blir utilgængelige for andre end de specielle fagmænd; men efter sin idé er videnskab *unified knowledge,* en sammenfatten af alle virkelighedens mangfoldige enkeltheder under store fælles synspunkter, en fastslåen af store almenlove, der gælder for alle enkelttilfælde. Dærfor har man også kunnet bestemme videnskab som „ökonomie des denkens", og dærfor kan videnskaben anvise os lettelser for tanken og for tilegnelsen. Vi vil ha indført noget fonetik i skolen, fordi vi ad teoriens vej er blevne overbeviist om og ad experimentets vej har fået bekræftelse på, at vi ved hjælp af den med ubetinget större sikkerhed og på væsentlig lettere måde i ikke så lidt kortere tid kan gi en absolut bedre udtale end vi vilde kunne uden fonetik.

Og lydskriftspøgelset: ja det er ikke noget „nyt alfabet", ikke engang så meget som de „gotiske" („tyske, danske") bogstaver (fraktur) er det; betydelig mindre end det græske alfabet, som man (uden ringeste nytte[1]) bebyrder eleverne med, endda med nye navne for bogstaverne. Ved græskundervisningen skal eleverne operere med nogle og tredive nye tegn; i vor skolelydskrift kan vi for hvert sprog nöjes med 5 à 8 nye tegn, ellers består den af den almindelige

[1]) Man kunde jo akkurat lisă godt læse græsk med latinske bogstaver; de ligner jo næsten lisă meget de bogstaver, Demosthenes brugte, som de sene munkebogstaver, vi trykker som græske.

bogstavrække; og endda har hvert bogstav i den sin kendte og fuldt konstante værdi, og de nye tegn er for störste delen afændringer af de kendte bogstaver: ʃ minder om s, ʒ om z, ǫ om ö, ɴ og ŋ om n, ᴀ om a. Værre er det ikke.

Påberåber man sig sin erfaring imod anvendelsen af disse nye læremidler, så er dærtil simpelthen at svare: ja, I har erfaring for hvordan man lærer en dårlig udtale!

Hvorfor skal vi overhodet lære udtalen af de fremmede sprog? Det må dog vel i förste række være af hensyn til den mulighed at vi senere kan træffe indfødte. Ellers kunde vi måske nöjes med at læse de fremmede ord efter bogstaven som danske ord, fransk *raisin* som „rejs ind“, *Carlyle* som rimende på „syle“ osv. Jeg har kendt gamle præster, der havde lært sig selv engelsk for at læse romaner og som faktisk læste på en lignende måde. Til en overfladisk forståelse af dameromaner kan det måske slå til, men jeg vil hævde at til en indgående, fin forståelse af virkelige litteraturværker er denne måde at læse på ikke nok. Sprog kan nu engang ikke skilles fra lyd; kun den der hører det engelske sprog indeni sig på samme eller tilnærmelsesvis samme måde som den indfødte, kan få den rette nydelse ikke alene af poesi, hvor de lydlige virkemidler altid må spille en stor rolle, men også af alle de höjere former af prosastil. Og hertil kommer det rent mnemotekniske; den der har lært en god udtale, vil for det förste ha lettere ved at holde fremmede sprog ude fra hinanden, han vil f. x. aldrig være forledt til at tro at *jeune* betyder „smuk“ på grund af ligheden med *schön* og han vil let kunne holde fransk *joli*, *journée*, *nouvelle* og engelsk *jolly*, *journey*, *novel* adskilte i sin bevidsthed. For det andet. har Madvig jo utvivlsomt ret, også for de levende sprog, når han skriver:

„Endeligen er det næppe tvivlsomt, at fremgangen i de døde sprog vilde blive hurtigere, når, for så vidt det kan ske, f. x. ved tydelig læsning og bestemt udtalen og memoreren af nye udtryk, sproget kom noget mere, end det de fleste steder sker, igennem øret, ikke blot gennem öjet“[1]).

Nu er vor udtale efter den gamle skole yderst tarvelig — langt rædsommere end de fleste gör sig begreb om. Den har bl. a. de to ulemper, at man ikke forstår de indfødte, og at man ikke forståes af dem; det gælder i udstrakt mål med hensyn til fransk og engelsk, men i tysk er der heller ikke så ganske få punkter hvor den gængse skoleudtale fortjæner at ændres; et dansk *Magdeburg* var således absolut uforståeligt for de indfødte, for blot at nævne ett af de tilfælde, rejsende har fortalt mig om.

Den allerförste time i et fremmed sprog bør man ta fat på at orientere eleverne i lydenes verden; hvis klassen allerede har fået et sådant elementært lydkursus enten under danskundervisningen eller i anledning af et andet fremmed sprog, kan det naturligvis göres kortere; helt overspringe det tör man næppe. Man kan forme samtalen omtrent som følger, med undgåelse af alle lærde navne; ikke engang ordet „organ“ er nødvendigt. (Svarene kommer naturligvis ikke så hurtigt og bestemt som her, og meget må selvfølgelig gentages flere gange med flere forskellige elever).

Læreren: Adolf, kan du sige *papa.* — Papa. — Hvordan bærer du dig ad dærmed? Sig det een gang til. — *Papa.* Först lukker jeg munden op, og så lukker jeg den op een gang til. — Ja, i mellemtiden må du da ha lukket

---

[1]) Månedskr. f. litteratur 1832, s. 596.

den i. Se på mig allesammen, om jeg også bærer mig sådan ad. *Papa.* Hvad gjorde jeg, Kristian? — De lukkede först munden op, så i, så op igen. — Hvad lukkede jeg den i med? — Med læberne. — Når jeg nu siger *op, ap, ep,* hvad gör jeg så? — Lukker læberne sammen hver gang og så op igen. — Det gör jeg altså hver gang ved *p.* Kan du, Niels, finde nogle andre lyd, hvor jeg også lukker læberne i? — Nej. — Prøv ordet *mellemmad.* — Ja, ved *m.* — Og *Abraham.* — Også ved *b.* — Godt, vi har nu altså tre lyd, hvor læberne er lukkede, *p, b, m.* Dem skriver vi op i en række på tavlen. Skal læberne lukkes ved alle lyd? — Nej. — Hvad hedder du? — Jens Kristian Andersen. — Se på ham allesammen, mens han sir det. — Jens Kristian Andersen. — Lukkede han læberne til en eneste gang? — Nej. — Alle de lyd, der findes i hele hans navn, må altså siges med andre dele af munden end læberne. Hvad har vi ellers som vi bruger til at tale med? — Tungen. — Når vi nu sir *n,* f. x. i *Anna,* hvad gör vi så? — Lukker med tungen bag ved tænderne. — Hvad for en del af tungen? — Spidsen. — Prøv nu *t* i *atta.* — Dær lukker vi også med tungespidsen bag tænderne. Og *d* i *adda.* — Ligeså. — Altså bruger vi tungespidsen til *t d n.* Dem skriver vi op nedenunder *p b m.* — Nu *k* i *akka?* Se ind i min mund. Hvad gör jeg? — De lukker til med tungen længere inde i munden. — Ja det kalder vi tungeryggen[1]). Poul, se ind i Peters mund, mens han sir *akka.* — Nu *g* i *agga.* — Så kan vi skrive dem op i en tredie række. *p b m* var hvad slags lyd? — Læbelyd. — Og *t d n* var hvad slags? — Tungespidslyd. — Og den tredie række? — Tunge-

---

[1]) Eller bagtungen, ganske som man vil.

ryglyd. [Her vil en eller anden spörge]: Hvorfor er der ikke tre dær? — Jo der er også tre lyd dær, men vi har ikke noget bogstav for den tredie. Sig *Langå* og så *angå*. Er der ikke forskel? — Jo i *angå* har vi et rent *n*, men det har vi ikke i *Langå*. — Se ind i munden, når jeg sir (*L*)*angå* [uden *l*]. — Denne nye lyd kan vi lave et bogstav til ved at skrive *n* med en streg forneden omtrent som ved *g* : ŋ. — Jens, kom herop og skriv nu *Langå* lige efter lyden, sådan at du bruger det nye bogstav. — Laŋgaa. — Næ, dær står laŋ-ga-a og sådan så du jo ikke. Se hvis du var en franskmand der skulde lære dansk, så vilde du ikke vide at *aa* sir *å* og så vilde du læse det som to a'er; men det er jo ikke rigtigt. Og så vilde du også tro at *Langaa* udtaltes som *angaa* blot med et *l* foran, men det er jo heller ikke rigtigt. Men hvis vi skrev det ene „angå" og det andet „laŋå", vilde du ha meget lettere ved at lære udtalen. Vi skriver også *mig* og sir „mai", vi skriver *de* og sir „di". Kan du finde andre ord som vi staver anderledes end vi siger dem. [Forskellige exempler findes og analyseres]. Når vi skriver ordene ganske som de lyder, kalder vi det l y d s k r i f t. Her skal vi i begyndelsen skrive alle franske [eng.] ord med lydskrift, for at I lettere kan lære hvordan I skal sige ordene. Men I så her ved *Langå*, at vi en gang imellem må ha et nyt tegn i lydskriften, som vi ellers ikke bruger. Dem skal I lidt efter lidt lære et par til af. Viktor, kan du skrive mig *rang* med lydskrift? Og du: *rank?* Og du: *Ungarn* .... Nu har vi altså set at man for at sige forskellige lyd kan bruge læberne og tungespidsen og tungeryggen. Er der ikke andet vi bruger til at tale med? — Næsen? Ja det er rigtigt nok på en måde, men — kan du bevæge din næse? Se paa min næse; be-

væger jeg den når jeg taler? — Nej. — Men kunde man ikke benytte den uden at bevæge den? Nu skal du se om jeg bruger min næse, når jeg siger a··· [trukket rigtigt langt ud][1]). Nu holder jeg pludselig med to fingre og trykker næseborene sammen. Blir lyden anderledes for det? — Nej. — Men nu sir jeg på samme måde m··· og klemmer næseborene til på samme måde. Skete der noget? — Ja, lyden blev borte. — Nu kan I prøve det samme selv. Först du, Eggert; sig a···, og så kan din sidemand pludselig ta dig med to fingre om næsen. Og så skal du sige m··· og Frits skal igen ta dig om næsen. Kan du nu sige m, mens dine næsebor er lukkede til? Nej, lyden blir i alt fald snart borte. Prøv det allesammen; sig a· liså langt som jeg, og ta med fingrene flere gange om næsen, når I ser mig göre det; og nu lisådan med m. Det er fordi luften skal slippe ud gennem næsen, for at lyden m kan opstå. Det er den bløde gane, som man bruger til at lukke op indvendigfra, så luften kan slippe ind i næsens hulrum. I kan føle på ganen bagved tænderne, dær er den hård; men går I med fingeren længere bagtil, føler I snart at den blir blød og bevægelig. Se i min mund at den kan gå op og ned. Se i spejl[2]), hvordan jeres egen gane er. Prøv först at ånde roligt ud og ind, og sig så *a*, så skal I se hvor jeres bløde gane får fart på for at komme i været; det er fordi den skal stænge af, at der ikke kommer noget luft ud gennem næsen. Men ved m blir den ved at hænge slap ned, så luften kan komme ud ad næsen, mens mund-

---

[1]) En prik oven i linien er det bedste tegn for lydlængde.

[2]) Et håndspejl er en rar ting ved disse lydlige forøvelser. Flere steder kræver læreren at hver discipel skal ha sit eget med.

vejen er spærret for den ved læberne. [Her en rask kritskitse af et tværsnit gennem munden med blødganen i de to stillinger]. Ved n og ŋ har vi den samme stilling af ganesejlet som ved m. [Prøve med at holde for næsen].

Når een snakker rigtig op, sir vi at han „bruger mund“, men er der ikke noget andet der er liså vigtigt som munden når vi taler? [Hvis ingen selv finder „stemme“, kan man lede dem på spor ved at sige: når een taler (eller synger) rigtig smukt, sir vi at han har en smuk ....] — Stemme. — Hvor sidder stemmen? — I stemmebåndene. — Og hvor er de? — I adamsæblet. — [Her skal man ikke foragte anekdoten om æblet der blev hængende i Adams strube]. Det kalder vi nu også strubehodet. Dærinde sidder de to stemmebånd overfor hinanden, og når de svinger, kommer der en tone frem, og det er det vi kalder stemme. Det er lisom når vi sætter en violinstreng i svingninger, så gir den en tone; eller en klokke eller et vinglas, som vi får til at dirre hurtigt. Bruger vi nu altid stemmen når vi taler? Det veed I ikke; godt, så kan vi prøve os frem. [Hvisker en sætning]. Har jeg nu brugt stemmen? — Nej. — Prøv nu först at sige et a··· rigtig höjt og kraftigt (eller syng det), og hold så med tommel- og pegefinger rigtig fast om strubehodets fremspringende kant; så føler du en dirren. Har du aldrig prøvet på at holde med fingerspidserne på et klaver, mens der blev spillet på det? Så har du haft samme fornemmelse af ganske fine hurtige dirrende bevægelser, som nu du holder på strubehodet mens stemmen virker; i begge tilfælde kan du med fingrene føle de bevægelser som man med øret hører som tone. Men hvisk nu et a··· og føl på strubehodet; mærker du noget? — Nej, der er ingen svingninger. — Og prøv på at sige s···

[endelig ikke bogstavets navn æs, men selve den hvislende lyd]. Er der stemme på det? kan du føle nogen dirren? — Nej. — Så er s altså en ustemt lyd, men a en stemt lyd. Prøv nu m··· [ikke æm!] Er den stemt? Og n···? Læg mærke til at man kan synge på de stemte lyd [prøve med flere af dem], men ikke på de ustemte[1]). At f··· er ustemt, og at v··· (med stærk summen! underlæben godt tilbage!) er stemt, og at dette er den eneste forskel mellem de to lyd, findes let. På samme måde har vi for hver ustemt lyd en tilsvarende stemt. Prøv nogle: l stemt, den ustemte frembringes isoleret, og det vises at vi har den i dansk *klage* osv. Nu s···, frembring den tilsvarende stemte. [Dette lykkes tit uden at læreren selv har udtalt lyden for dem; ellers må han sige den for, men i så fald er det visst aldrig set at man ikke ved lydindtryk + den simple forklaring (s med stemme) har kunnet få alle i en klasse til at udtale denne lyd, som ikke-fonetikere opgir som „ikke liggende for de danskes tunge!"] Hvad ligner denne lyd z···? — En bis summen. — Pas på denne lyd, den er vigtig i de fleste fremmede sprog; vi skriver den i lydskrift z. Altså har vi

f s ustemte
v z stemte.

Udtal nu lyden i kor, når jeg peger på bogstavet, og bliv ved med at trække den ud til jeg tar krittet bort fra bogstavet[2]).

---

[1]) Her også prøven med at høre stemmen tydeligt, når man holder med flade hænder fast på ørene.

[2]) Jeg har også tit holdt øvelser på den måde, at klassen har skullet sætte stemme på lyden når jeg holdt hånden op, og ta den bort når jeg sænkede hånden; således har jeg ladt den vexle fffvvvffvvvff, ssszzzsss osv. uden stansninger.

[Dærpå tages enkelte af klassen for på samme måde, idet man springer fra den ene lyd til den anden. Øvelser med konsonanterne mellem to vokaler: afffa avvva asssa azzza; afa ava asa aza.]

Her har eleverne allerede fået et helt lille kursus i elementær fonetik; det interesserer dem og indeholder intet som de ikke kan forstå, heller intet som er unyttigt for dem. Det skræmmer faktisk heller aldrig börnene; men dærimod har tanken om det faktisk skræmmet en del ældre skolemænd, som åbenbart nærer en hellig rædsel for at gå udenfor de baner deres egen barndom fulgte, og som ufravigeligt tænker sig alt nyt som liså unyttigt, tört og pedantisk som det meste i deres egen skolelærdom, så at de ikke engang gider sætte sig ind i det nye[1]). Som kuriosum aftrykker jeg i tillægget en beskrivelse af taleorganernes virksomhed ved frembringelsen af sproglydene, som en 14års dreng (elev i de forenede kirkeskoler), der aldrig havde lært fremmede sprog og heller ikke ved danskundervisningen havde fået noget meddelt om lyddannelsen, har skrevet på egen hånd uden mindste vejledning (hvad man bl. a. let kan se af at han holder sig til bogstavnavnene); den viser at denne frygtede fonetiske videnskab dog ikke ligger så skrækkeligt höjt over almindelige börns horisont.

Börnene er ved disse lydlige øvelser altid „med“, så stærkt at man snarere blir nødt til at dæmpe deres lyst til at prøve på at frembringe lydene end man behøver at anspore den. Eller rettere, man skal blot organisere deres naturlige trang til

---

[1]) At jeg ikke overdriver (hvad folk om en halv snes år sikkert vil tro) kunde jeg let bevise ved en lang række udtalelser fra pædagogiske diskussionsmøder, artikler i Vor Ungdom og andetsteds, anmeldelser i dagspressen osv.

at göre lydene efter, ved strax, når de begynder at hvisle og summe, at sige til dem: „I skal ret strax få lov til selv at sige lyden, vent blot et öjeblik“ og dærpå, når forklaringen er forbi, gi dem rigelig lejlighed til at udtale lydene i kor og enkeltvis. I frikvarteret og hjemme vil de da af hjertens lyst tumle med de nye lyd og hele den nye morsomme verden der går op for dem.

Efter det skitserede indledningskursus[1]) er jeg strax begyndt på texter i det fremmede sprog. At læse en eller to sider hurtigt op (eller frit foredrage noget) med så rigtigt fransk eller engelsk sving på det som man evner, kan her være ganske gavnligt til at gi en forhåndsforestilling af noget fremmedartet. Men dærpå tar jeg de ny lyd i den mere tilfældige orden som læsestykket byder, siger hvert ord for med dets betydning, skriver det op på tavlen i lydskrift, og forklarer hvert tegn, efterhånden som det forekommer, idet jeg fremsiger den tilsvarende lyd isoleret (dette er af stor vigtighed! altså også konsonanter alene, uden vokal foran eller efter) og trækker den meget langt ud.

I ikke få tilfælde vil eleverne (jo yngre de er, des bedre i den henseende), blot ved at høre lyden frembragt således være i stand til at efterligne den med tilstrækkelig nöjagtighed; i hvert fald gör de det langt bedre end når de kun hører den inde mellem andre lyd. Men i mange andre tilfælde lykkes dette ikke, eller ikke med fyldestgörende sikkerhed, og man må da ta „fonetik“ til hjælp i tilknytning til indledningskursusset.

---

[1]) Som jeg undertiden har gjort længere, undertiden også kortere end her antydet; flere lærere gör det fuldstændigere, så de får opstillet et helt lydskema strax, inden de går over til læsningen.

I min franske begynderbog er den förste sætning: bikæt vø pᴀ sɔrtiˑr de ʃu (*Biquette veut pas sortir des choux*). Jeg lar foreløbig b, k, p, passere med deres danske værdier (se nedf.); den förste fremmede lyd blir altså [ᴀ][1]; efterlignes den ikke rigtigt strax, henviser jeg til dansk kort *a* ved *r* i *krat* (sml. *kat*), *var* (sml. va = *hvad*), *rak* (sml. *pak*), og øver dem i at forlænge og isolere denne lyd (hvorved jeg kan göre dem opmærksom på at tungen trækkes længere tilbage i munden end ved almindeligt *a*). I [sɔrtiˑr] møder vi [ɔ], som let göres dem begribeligt: ligesom tegnet er et (til venstre) åbent o, således er lyden et åbent o; henvisningen til tvetydigheden af dansk *Kost* eller *Sort* gör dem det indlysende at det er en god hjælp at ha et særligt tegn, så man strax kan se udtalen. [ʃ] i *chou* kommer de fleste ret godt efter strax, når man blot lar den hule lyd virke tilstrækkeligt længe på deres øre, og lar dem høre et rigtig udpræget kælent dansk *sj* som modsætning. I tredie linie får de [o̤], et omvendt ö; lyden efterlignes let som en mellemting mellem lukket ø og helt åbent ö.

I andet vers optræder [ɔ̃], den förste næsevokal. Her må man strax energisk bekæmpe tilböjeligheden til at sige [ɔŋ] som i dansk *kong*; og dærtil har den simple eftersigen aldrig været tilstrækkelig hvor jeg har undervist. Man må skaffe alle disciplene fuld klarhed over hvad forskellen består i. Först trækker læreren sit [ɔ̃] ud og får det (ved spörsmål) slået fast at det kun er een lyd, ens fra först til sidst. Så får man en dreng til at prøve at trække [ɔŋ] ud, og viser at det kun er den sidste lyd af de to han forlænger. I tilslutning til det för lærte (s. 140) viser man

[1]) Jeg sætter lydskrift i [], hvor den kommer inde mellem anden skrift.

den forskellige virkning, en tillukning af næseborerne med fingrene gör, og forklarer at det beror på, at i [ɔŋ] har vi först en lyd, hvor luften går ud udelukkende gennem munden, dærpå en anden, hvor den kun går ud af næsen; men ved [ɔ̃] er begge veje samtidig åbne. Et blyant, lagt ind i munden, så det hviler på tungen (temmelig langt tilbage), kan blive liggende roligt mens man siger [ɔ̃], men ikke ved [ɔŋ]. I forbindelse med [ɔ̃] indøves [ɑ̃], der kommer i næste linie, nemlig i ordet [mɑ̃ʒe] (*manger*). Her har vi for förste gang [ʒ]. Den siges for flere gange; man spör om der er stemme på den? (Nynner en melodi på den). Den svarer til den ustemte lyd [ʃ]. Nu udvider man det givne lille skema (se s. 142) med parret [ʃ ʒ][1]) og anstiller parallelle øvelser: [ʃʃʃʃʒʒʒʒ, sssʃʃʃ, zzzʒʒʒ, vvvfff, zzzsss, ʒʒʒʃʃʃ] osv, også [afa ava asa aza aʃa aʒa], til lydene sidder rigtig fast; [ʒ] er vanskeligere end [z], fordi det volder os större vanskelighed at fastholde det rette [ʃ] end [s]. Det gælder også om at øve øret i at adskille lydene; dærfor siger læreren en af lydene og lar en discipel pege på det tilsvarende tegn, der er skrevet på tavlen, samtidig med at han siger den efter.

I syvende vers kommer den nye lyd [w] i [bwa·r] = *boire*; den læres let med tilstrækkelig nöjagtighed som „et u, man går hurtigt henover, så at hovedvægten kommer til at falde på den følgende lyd“, og ved samme forklaringsmåde anskueliggör man forholdet mellem det i næste vers optrædende [ɥ] i [tɥe] = *tuer* og almindeligt [y]. — Af lydforbindelser volder navnlig [j] efter hvislerne som i [ʃjæ̃] = *chien*, [mọsjø] = *monsieur*, vanskelighed; jeg har ingen be-

[1]) Mange bruger for disse lyd tegnene š og ž, hvad jeg også har gjort i de förste udgaver af mine bøger, især fordi trykkerierne allerede havde disse tegn.

tænkelighed ved til at begynde her at udtale [i] som en hel stavelse, da det af sig selv ved den hurtige udtale der kommer med tilstrækkelig øvelse, går over til [j]; men selvfølgelig må man strengt holde på at [sj] ikke forvexles med [ʃ]. — De ustemte lyd [*r*] og [*l*] i [fọnæ·t*r*] = *fenêtre* og [tab*l*] = *table* findes först i stk. 6 side 7; de udledes let af hvad der er lært om stemmen. Hvad [r] angår, har jeg i fransk ladt mine elever bruge deres danske *r* (men bestemt holdt på at de ikke måtte la *r* få indflydelse på vokallyden: *a* i *parti* må altså ikke blive til [ʌ] som på dansk). Först i stykke 26 side 24 kommer endelig lyden [ɴ] for, i [kɑ̃paɴ] = *campagne*; den forklares som en mellemting mellem [nj] og [ŋ]: „den udtales bedst med tungespidsen hvilende i undermunden bagved undertænderne" — men jeg har ved ordet „bedst" antydet at man ikke behøver at holde strengt på denne dannelsesmåde; der findes jo også franskmænd der (i alt fald foran vokal) udtaler det som dansk *nj*.

Hermed er alle de lyd behandlede der i lydskriften får særligt tegn; af de andre kræver kun (lukke)lydene p, t, k og b, d, g særlig behandling, men de er da også svære nok, og det kræver ikke ringe energi at holde på bestandig at få dem rigtigt udtalte. Som sagt lar jeg de danske lyd passere i begyndelsen, men det varer i reglen ikke mange timer för een af disciplene spör, hvor det kan være at læreren siger b skönt der står p i bogen (eller d for t, g for k), og dette gir da anledning til at man forklarer, at vi danske til forskel fra de fleste andre nationer plejer at puste så forskrækkeligt efter p, t og k, at det næsten er somom der kom en hel ny lyd mellem selve lyden og vokalen. En udlænding er tilböjelig til at tro vi siger Tsivoli, tsi, pfuste osv. Navnlig franskmændene udtaler [p, t, k] så bestemt at

vokalen kommer lige i samme öjeblik som man åbner (ved læberne eller tungen), og det lyder dærfor for os omtrent somom de sa [b, d, g] (*capitaine* omtrent som gabidæn). Prøv et [p] uden vokal efter, först med pust (omtrent som når man stönner af varme eller som når et barn efterligner lokomotivets pusten), derpå uden pust omtrent som når een „bakker“ på sin pibe, (omtrent samme lyd som når sæbebobler brister); og prøv så at sætte en vokal efter[1]); den skal komme öjeblikkelig, liså rask som et håndgreb efter en militær kommando. — Derpå tages [t] og [k] på samme måde. Hvis nu franskmændene udtalte [b, d, g] ganske som vi gör, vilde de ha meget svært ved altid at høre om det var [b] eller [p], [d] eller [t], [g] eller [k], der mentes; men nu kan de bestemt holde dem ude fra hinanden ved altid at sætte stemme på [b], [d] og [g]; disse blir dærfor mere summende (brummende) end vore danske [b, d, g]. Når du efterligner en kos brummen, så sætter du måske tit stemme på [b]: [bu··], lisådan når du skal bræge som et får: [bä··]. Prøv nu [aba] med tydelig stemmebrummen. Så [ada, aga][2]).

Fransk stavelsedeling (*il a* = i | la, *chaque écolier* = ʃa | ke | kɔ | lje osv.) læres vel bedst ved blot efterligning; ligeså trykfordelingen (akcent); ved sammenhængende foresigen og ved altid at kræve h e l e s æ t n i n g e n u d t a l t s a m m e n u d e n p a u s e modarbejder man tilböjeligheden til at udtale hvert ord som det utålelige ensformige dadom og til

---

[1]) Denne fremgangsmåde nærmest efter Klinghardt.

[2]) Som jeg i Dania og Fonetikken har gjort opmærksom på, har vi ikke sjældent stemme på et *d* eller *g* som erstatning for et bortfaldet [ə], i *er det det* udtalt [æd·de], *begge gange* udtalt [bæg·gaŋə]. Dette kan måske også benyttes til indøvelsen.

at indlede hver vokal, der begynder et ord, med hikkende sammenklapning af stemmebåndene; altså siges *il a été ici* i ett, med vokalerne glidende over i hinanden ganske som i flydende dansk d*a* *E*milie, d*e*(t) *i*deale hjem.

Engelske lyd tages på tilsvarende måde, efterhånden som de forekommer. Konsonanterne volder ikke fuldt så meget arbejde som de franske; [s, z, ʃ, ʒ] behandles som angivet ved fransk; [p, t, k] kan man godt beholde som på dansk[1]), selvom englænderne ikke puster så meget på dem som vi, men [b, d, g] med stemme må indøves; navnlig er det vigtigt i udlyd at holde dem ude fra [p, t, k]. Her kan vi ikke nöjes med det danske *r*, der i mange forbindelser gör ordene aldeles ukendelige for englænderne; på den anden side er det ikke nødvendigt at holde nöjagtigt på den fineste engelske udtale, blot man får lyden udtalt med tungespidsen; et ikke for stærkt snurret tungespids-r kan rigtig godt bruges. Mange kender lyden fra jysk eller bruger den snurrende lyd som efterligning af trommehvirvel og til at tirre hunde med; ellers kan man fremlokke den engelske lyd ved at la eleven sige dadadada . . . således at tungebevægelsen skal göres meget hurtigt; i København er en lyd omtrent som det engelske r faktisk opstået på den måde i mange drenges udtale af *ve ru*, *ka ru* for *vil du, kan du.* Konsonantparret [þ ð] i [þin] = *thin*, [ðis] = *this* læres næppe uden forklaring af organstillingen, hvorved man navnlig må indskærpe at tungen holdes fladt ved overtændernes underrand, så at man kan se den udefra (og se at der ingen rendedannelse er i midten, hvorved det hvislende s-agtige opståer); det er bedst ved indøvelsen at begynde med den

[1]) t dog med tungespidsen længere tilbage fra tænderne.

ustemte, fordi man ved den stemte risikerer altfor stor lighed med det slappe danske „åbne d“ i *bade* osv. For at holde [v] og [w] godt ude fra hinanden, hvad der jo er af stor vigtighed, er det ikke alene nødvendigt at få [w] rigtigt dannet, men også at man ikke nöjes med det slappe danske *v*, men artikulerer [v] bestemt, med underlæben godt tilbage og meget nær ved overtænderne[1]). Det hule [l] kender mange fra jysk.

Ved vokalerne må man gøre sig umage for at få kæben godt sænket for [ă] i [hăt] = *hat*, [å] i [håt] = *hot* og det lange [å·] i [kå·l] = *call*, og at få diftongeringen, den langsomt glidende udtale fra mere åben til mere lukket lyd, klart frem ved [e^i] i [te^il] = *tale* og [o^u] i [sno^u] = *snow*. Her vil det være praktisk at udtale en del danske ord som en englænder vilde göre det, f. x. d*u* k*a*n g*o*dt t*å*le t*o* k*o*pper t*e*, hvor man også ved at efterligne engelske taleviis vil få *u* i *du* langt og diftongisk og vil få konsonanterne, navnlig t og l, engelske, og således gi det hele et fremmed præg, som oplyser forskellen mellem de to sprogs hele lydkarakter (mundlag) på en måde der er egnet til at göre indtryk på eleverne. De vil ved at høre sligt få en stærk fornemmelse af hvor galt det er ved udtalen af et fremmed sprog at beholde modersmålets udtalevaner. Den vanskeligste lyd er [ʌ] i [kʌt] = *cut*; når man dog blot selv siger den rigtig for, kommer disciplene næppe nogensinde til at opfatte det som en ö-lyd og sige „köt“ — en af de værste fejl der klæber ved dansk traditionel skoleudtale. De vil høre det enten som noget a-agtigt eller som beslægtet med

[1]) Dansk *v* blir efter kort vokal til [u], hvad man særlig må advare mod; engelsk *give, have* udtalt som [giu, hæu] som i dansk *livlig, hævne* er skrækkeligt at høre på.

det københavnske [ɔ] i *kom*, hvor læbernes runding tit er meget ringe, hvorved lyden netop nærmer sig til a-lydene. Det vigtigste ved [ʌ] er at læberne ikke göres runde eller skydes frem og at tungen holdes godt tilbage; et dansk (kort) a, især det „dumpe" i svag stavelse som i komm*a*, er det bedste udgangspunkt; fra sidste stavelse af *laban* kan man med fastholden af lydens „mörke" præg (i modsætning til det „lyse" a i förste stavelse) let få et engelsk [bʌn] *bun* frem; *Kattegat* kan med lidt karrikering af de to a'er i forskellig retning göres til eng. [kätgʌt] *catgut*. — Af reglerne for engelske lyds længde o. desl. er den vigtigste den om slutkonsonanters længde efter kort vokal i *bun, some, well* osv.[1]).

Tyske lyd er naturligvis lettere for os danske end franske og engelske[2]), men der er dog også dær flere ting at mærke. [ʃ] *sch* må göres hulere end dansk sj; [z] i [zi·, zat, raizə] *Sie, satt, reise* osv. bør indøves; om metoden derfor se ovf. De to *ch*-lyd er af særlig vigtighed: [c] i *ich, durch, manch, mädchen* osv. kan man få fat på ved at göre opmærksom på afslutningen i dansk *vi, di* (de), *fy*[3]) osv., hvor der efter den egentlige vokal kommer et h-agtigt pust, der ikke behøver at overdrives meget for at blive til [c]. Da [c] er et ustemt [j], kan lyden i dansk *pjalt, kjole* (*tjære*)

[1]) Læreren vil i min „Kortfatt. eng. grammatik" finde en noget fyldigere beskrivelse af de engelske lyd; udførligere er de behandlede i min „Fonetik"; jeg kan dærfor her indskrænke mig til ovenstående antydninger.

[2]) Dærfor er det måske ved tyskundervisningen ikke nødvendigt at begynde med det ovenfor forudsatte orienterende lille kursus i fonetik.

[3]) Når disse ord siges med pause efter; i forbindelser som *vi andre, de danske, fy dog* falder det bort. — Denne afslutning må man, da den er særlig dansk, lejlighedsvis göre opmærksom på og vænne disciplene af med, hvilket af de tre sprog man så underviser i.

også benyttes. Den anden *ch*-lyd, lydskrift [x], der findes i *ach, buch, hoch* osv., er den ustemte lyd der svarer til dansk „åbent g" i *bage, luge, koge* (dog at den tit ligger lidt længere tilbage og ikke sjældent er forbundet med r-agtige svingninger af drøbelen), og kan indøves ved hjælp af de ovenfor givne antydninger om forholdet mellem stemte og ustemte lyd; til hjælp kan tages mange danskes udtale af *bugt* o. dsl. med [xt], og da stemmen efter dansk „stød" altid er tilbøjelig til at blive borte, kan også slutningslyden i dansk *bag, dug, bog* i forstærket form tas til hjælp. — Hvilken udtale man skal indøve af tysk *g* udenfor forlyd, kan være tvivl underkastet, da tyskerne ikke selv er enige i så henseende; jeg vilde foretrække den „åbne" udtale, hvorefter *g* er = [j] i *siege, wege, bürger,* = [c] i *sieg, weg, burg,* = [*q*] som dansk bage i *lage, bogen,* og = [x] i *lag, flog,* da denne udtale synes at blive den sejrende; den anden, „lukkede" udtale, hvorefter det er = [g] i *siege, wege, bürger, lage, bogen* og = [k] i udlyd: *sieg, weg, burg, lag, flog,* er ganske visst lettere for os at lære. Hvad vokalerne angår, da gör man vel i at indøve den nordtyske åbne udtale af alle korte vokaler (altså f. x. også i *i*st, thes*i*s, m*u*ss, Juli*u*s); for de to o-lyd i *sohle* og *soll* kan man visst uden betænkelighed bruge de danske i *Ole* og *sold.* Forøvrigt må jeg tilstå at jeg aldrig har givet begynderundervisning i tysk, men kun lejlighedsvis filet viderekomnes tyske udtale af, så at jeg måske dær ikke er så kompetent som med hensyn til de to andre sprog. Men skulde jeg undervise et begynderhold i tysk, vilde jeg ubetinget dær som ved fransk og engelsk ta fonetik til hjælp og også bruge lydskrifttexter[1]).

---

[1]) Den eneste lydskriftbog for begyndere i tysk er Vietor: Deutsches lesebuch in lautschrift.

En dansk ejendommelighed, som man naturligvis aldrig bør finde sig i at disciplene overfører på noget sprog og som man dærfor strax bør anholde, når den optræder (hvad den forresten ikke gör hyppigt når læreren altid selv udtaler hvert ord för eleverne siger det) er vort „stød", det der adskiller „han *m*aler" fra „han er *m*aler", „ma*n*d" fra „ma*n*" osv. Elever fra de sydlige øer, i hvis dialekt stød ikke findes og som dærfor, hvis de overhodet bruger det, er tilböjelige til aldeles ubehersket at sætte det ind i tide og utide, er de værste til også at smugle det ind i fremmede sprog. —

Man har villet se en modsigelse i at jeg ikke havde noget tilovers for forhåndsteoretiseren på det grammattiske område, men dærimod selv anvendte den på det lydlige område. Forklaringen ligger dog ikke fjernt: teoretisk grammatik, som den dyrkes i almindelighed, er mere abstrakt, den er vanskelig, meget omfattende og fører dog ikke til målet: grammattisk korrekthed; den lydteori vi vil ha indført, er mere konkret og let, den omfatter kun et begrænset område og fører faktisk til målet: en god udtale. Dette sidste er godtgjort ved mangfoldige læreres erfaringer i ind- og udlandet. Som et lille, men slående exempel skal jeg nævne, at da en engelsk dame efter lang tids ophold her i Danmark trods al anvendt umage ikke havde lært lydene [y] og [ø] ved efterligning, påtog jeg mig ved et væddemål at bibringe hende disse lyd på mindre end ti minutter og vandt ved hjælp af fem minutter teoretisk forklaring om rundede og ikke-rundede vokaler og to minutter praktiske øvelser i tilslutning dertil.

I de senere år er det blevet mer og mer almindeligt som støtte ved skoleundervisningen at bruge en lydtabel,

hvor vedkommende sprogs lyd står i systematisk orden, betegnede med så store bogstaver at de kan ses af hele klassen; man har dær tit brugt sådanne fif som at gi stemte og ustemte lyd forskellige farver[1]). Jeg har ikke selv benyttet dette middel, men har fra flere udenlandske og nu også et par danske lærere hørt at de er meget godt fornöjede med det. Læreren peger på et bogstav og får den tilsvarende lyd sagt enten af en enkelt eller af hele klassen; eller man lar A nævne en eller anden lyd og B, der står ved tavlen, vise at han har opfattet den, ved at gentage den og samtidig pege på tegnet; eller hvis C begår en fejl ved udtalen af et eller andet ord som han læser (eller ellers siger), skal D pege först på tegnet for den gale lyd og dærpå på den rette, osv. Ved denne fremgangsmåde spares meget skriveri på klassetavlen; og det kan måske desuden være nyttigt for eleverne bestandig at ha alle lydenes skematiske sammenhæng for öje (selvom man jo aldrig vil examinere i hele sprogets lydsystem som sådant).

De enkelte bestanddele af lydskriften indøves, som det vil ses, sammen med de tilsvarende lyd selv. Hvad nytte er nu selve lydskriften til? Ja her er det en udbredt anskuelse at lydskriftens tilhængere påstår ved hjælp af den at ha „givet eleverne en rigtigere opfattelse af den enkelte lyd og lettere lært dem at frembringe dem"; lydskriftens modstandere farer løs på denne påstand og fælder den med sand quijotisk iver, uden at betænke at den aldrig nogensinde er opstillet af tilhængerne af lydskriften. Disse veed så godt som nogen det selvfølgelige, at et barn ikke af sig selv udtaler en fransk nasalvokal rigtigt, blot fordi man

[1]) Hvis læreren ikke selv vil forfærdige sådanne tabeller, kan han bruge Vietors Lauttafeln.

viser ham tegnet [Ã]. De enkelte lyds udtale må læres ad andre veje, som ovenfor viist, og dærved kunde man godt undvære skrift overhodet, uden at undervisningen fik et væsentlig andet præg. Når vi dog allerede på dette förste stadium bruger lydskrift, er det dels på grund af den fortræffelige hjælp vi senere får af den til noget helt andet, som jeg ret strax skal komme til, dels fordi den virkelig også støtter undervisningen i den egentlige lyddannelse noget. Den sparer læreren for en del gentagelser, idet han bl. a. istedenfor selv at sige lyden evig og altid, kan pege på tegnet og få en af de flinke elever til at sige den for de svagere; den gör det klarere for eleven, hvor mange forskellige lyd det er han skal ha sin opmærksomhed henvendt på (medens ved udelukkende mundtlig undervisning måske een vil være tilböjelig til at høre [Ã] og [æ̃] som een lyd, en anden [Ã] og [ɔ̃] som een); endelig letter selve tegnenes ensartethed opfattelsen af lydenes væsen: den der har lært at udtale [Ã], vil hurtigere end ellers få fat på de andre nasalvokaler, når han ser dem alle skrevne med den samme krusedulle over; den dobbelte parallellisme i de fire tegn

s ʃ
z ʒ

vil fremme tilegnelsen af de tilsvarende forhold mellem lydene selv, m. m.

For imidlertid at forstå lydskriftens egentlige og störste værdi må man göre sig klart, at der er to principielt forskellige arter af udtalefejl,

A: lyddannelsesfejl, og
B: lydanvendelsesfejl.

Til klasse A hører det f. x., når man siger danske *ng*-forbindelser istedenfor de franske nasalvokaler, når man ingen

forskel gör på fransk *ch* og *j* (almindelig skoleudtalelse af *changeant* som „sjangsjang“ indeholder altså to-tre lyddannelsesfejl), når man udtaler *sj* eller *k* istedenfor tysk *ch*, *s* for tysk *z* [ts], *ö* istedenfor [ʌ] i engelsk *cut*, *u* istedenfor *v* i engelsk *give*, eller som næsten alle de listovske lærere jeg har kendt, sætter lydgruppen [ðt] ind for eng. [d] efter vokal, som i *wood*, *had* osv.[1]).

Til klasse B hører f. x. det at udtale fransk *gent* som *gant*, *peut* som *put* eller omvendt *eut* som [ø], engelsk *pear* som *peer*, eller *pier* som *pire*, *great* med *ea*'s sædvanlige værdi, datiden *read* som nutiden, *national* med samme vokal som i *nation*, tysk *frass* eller *fuss* med kort eller *nass* eller *nuss* med lang vokal, *bischen* med [ʃ] osv.

Begge arter fejl kan naturligvis findes i samme ord, således i dansk almindelig udtale af *München* som [møŋ'kən] istedenfor [myncən]; en lærerinde der kom hjem fra en med ministeriel understøttelse foretagen studierejse i England udtalte (*Hampstead*) *Heath* som [hets]; havde hun sagt [hi·ts] havde hun kun haft en fejl af klasse A, idet hun ikke kunde udtale [þ]; havde hun kunnet dette, men udtalt [heþ], vilde hendes fejl ha hørt til B, men hun valgte nu at kombinere begge.

Fejlene af klasse A er uafhængige af ortografien; dem vil vi ogsaa kunne begå i sprog, hvis retskrivning dækker udtalen; de beror for en stor del på vore danske artikulationsvaner, og de modvirkes ved fonetisk (lydfysiologisk) dressur som ovenfor beskrevet; er een gang de fremmede lyd lærte godt i begyndelseskursusset, opstår denne slags fejl kun ved slöjhed eller mangel på fortsat øvelse.

---

[1]) Måske en følge af reglen „blødere end dansk t i hat, hårdere end dansk d i had“.

Lydanvendelsesfejl (klasse B) dærimod vil i reglen skyldes uoverensstemmelser mellem sprogets udtale og dets retskrivning; de er uafhængige af vore danske artikulationsvaner, og selv den der har lært alle de fremmede lyd udmærket (ja selv den indfødte) vil være udsat for at begå dem ved hvert nyt ord han ser skrevet men ikke har hørt.

Det er denne sidste art fejl lydskriften hjælper til at undgå; den beskytter os mod de fejl som de forskellige nationalortografier ligefrem forleder os til at begå. Lydskrift er nødvendig ved undervisningen i alle sprog; men det er klart at den i forskellig grad blir afvigende fra almindelig retskrivning. I finsk og spansk er denne sidste så nær ved at være lydskrift, at kun forholdsvis få ændringer behøves for at betegne udtalen; i italiænsk behøves næsten kun angivelse af om *e* og *o* er åben eller lukket, om *s* og *z* skal være stemte [z, dz] eller ustemte [s, ts], og hvilke enkeltskrevne konsonanter der skal lyde dobbelt (langt). I tysk er retskrivningens luner strax en del flere, men i sprog som fransk og engelsk (og hvorfor ikke nævne dansk med) er antallet af de hinanden kryssende regler med mange undtagelser så stort, at lydskrift nødvendigvis får et helt andet udseende end den traditionelle retskrivning.

Max Müller har sagt at den engelske retskrivning er en national ulykke, og Vietor har forbedret denne udtalelse til, at den er en international ulykke, da det ikke alene er englænderne, men også alle dannede mennesker i andre lande, der må trækkes med den. Lydskriften stiller os nu overfor tilegnelsen af det fremmede sprogs ord, somom disse vare skrevne i en art normal- eller ideal-retskrivning, hvor hvert bogstav altid betyder det samme og hver lyd altid er betegnet på samme måde.

Nogle bekæmper lydskriftens anvendelse ved at sige at den dog ikke kan blive helt fuldstændig, så at den angir alle nyangser i det talte ord med tonefald osv.; den kan altså ikke erstatte lærerens mundtlige ord. Det har vi heller aldrig påstået at den kunde; bortset fra selvstudium uden lærer, der altid vil blive ufuldkomment, har vi altid hævdet den overordentlig store betydning af at læreren udtaler for, og vi har i lydskriften ikke set noget der erstatter, men noget der støtter lærerens mundtlige udtaleundervisning. Selvom vi ikke får alle de fineste fine nyangser med, kan den dog være nyttig, ligesom en logaritmetabel kan være til god hjælp selvom den ikke tar mer end fire decimaler med.

Andre modstandere kommer med den stik modsatte indvending, at vor lydbetegnelse er for „hårfin“ for vore skoler. Selvom mange kun siger dette, fordi de forvexler den lydskrift som bruges i videnskabelige værker, med den langt simplere vi vil indføre til skolebrug og som ingenlunde overstiger en jævn discipels fatteevne, ligger det svar temmelig nær: Javel, vi tilstræber (og opnåer) större nöjagtighed end vore forgængere, men det var også nødvendigt fordi den gamle skoleudtale var så uforståelig for den indfødte. Desuden er vor betegnelse konstrueret efter så simple principper, at vi med mindre besvær opnår en höjere grad af nöjagtighed end I med langt vanskeligere midler. Da man i matematikken gik bort fra at betegne π som $^{22}/_{7}$ og indførte decimalværdien 3,1416, opnåede man på een gang större nöjagtighed og det, at decimalbrøken er langt lettere at håndtere ved alle længere regninger; men netop de tilsvarende fordele kan vor lydskrift rose sig af.

Man har jo allerede i mange ret gamle læsebøger (for ikke at tale om ordbøger) stræbt at modvirke ortografiens

skadelige indflydelse på udtalen ved forskellige tegnsystemer, ved tal over vokalerne, ved længdestreger og korthedsbuer, ved at kursivere de *s*-er der skulde være stemte, eller andre steder ved at kursivere stumme bogstaver, ved at sætte prikker og krusedruller over og under bogstaverne. Det herhjemme bedst kendte system af denne art er Listovs; jeg skal ikke genta min 15 år gamle kritik af dette system, der påviiste dets mangler og inkonsekvenser, men blot henvise til at dette som alle lignende systemer, netop dærved at de stræber at slutte sig så meget som muligt til ortografien, nødvendigvis optar en del af dennes kapricer i sig og dærfor blir for komplicerede til at være til rigtig gavn for disciplene. Dærimod er fonetikerne ved at gå ud fra rationelle principper nåede til at opstille lydskriftsystemer der virkelig tilfredsstiller alle rimelige krav til nöjagtighed og letlærthed[1]). At dette sidste er tilfældet har jeg haft slående beviser for, ved at börnene i flere skoler, hvor mine bøger benyttes men hvor lærer(ind)en har været bange for lydskriften, af sig selv har brugt denne, når der var ord hvis udtale de ikke vidste; flere forældre har også fortalt mig at de selv har sat sig ind i den, når deres börn lærte efter lydskriftbøger, og ingen vanskelighed har fundet derved.

Det vil her måske lönne sig at se på de fire måder der overhodet er mulige for at bibringe eleverne sprogstoffet. Man kan åbenbart enten (1) slet ikke la dem bruge skrift, men gi dem alt mundtligt; eller (2) la dem få

---

[1]) Ligesom også de forskellige nutidsfonetikeres systemer ligner hinanden i höj grad — langt mere end en tidligere tids vilkårlige betegnelsesmåder (f. x. Walkers, Flügels, Toussaint-Langenscheidts, Tangers osv.) gjorde. Den der er oplært i Sweets Lydskrift, læser let Passys eller min og omvendt.

ortografien alene; eller (3) gi dem ortografi og lydskrift samtidig; eller endelig (4) gi dem lydskrift alene.

(1). Den förste måde har öjensynligt den fordel at skriftbilleder ikke trænger sig ind og forstyrrer elevens opfattelse; den ligner barnets måde at lære sit modersmål på. Den vil også være des bedre på sin plads, jo mere undervisningen kan anta former der minder om barnets förste sprogtilegnelse: hvor der kun er een elev eller dog meget få, hvor eleven (eleverne) ikke er ret gammel (gamle) og navnlig ikke endnu er rigtig fortrolig(e) med skriftens hemmeligheder, hvor læreren er indfødt, og navnlig hvor der er rigelig tid. Ti det må man göre sig klart, at der ved denne helt mundtlige sprogundervisning bruges overordentlig megen tid; der kræves mangfoldige gentagelser, og læreren har stor tålmodighed behov. I skoler vil der kun kunne blive tale om rent mundtlig undervisning som et rent foreløbigt stadium på höjst et par måneder, inden man går over til anvendelse af skrift af den ene eller anden art. Walter, der har prøvet begge dele, udtaler udtrykkelig at lydskrift ved klasseundervisning er langt at foretrække for rent mundtlig undervisning, fordi denne spilder enorm tid og man ikke er nær så sikker på at få hele klassen med.

(2). Man lar eleverne strax se den nedarvede retskrivning og gir dem udtalen udelukkende mundtligt. De dærved krævede evindelige gentagelser og pinagtige smårettelser gör timerne brydsomme for lærere og elever, der næsten altid slöjer af overfor den i virkeligheden uhyre opgave. Regler kan der jo nok gives for forholdet mellem retskrivning og udtale, men de undtagelsesløse er desværre så få, at sikkerhed ad den vej ikke kan opnåes.

(3). Man lærer disciplene fra förste af nok den orto-

grafiske skrivemåde, men gir dem samtidig som modgift lydskrift, enten i den form at glossaret omskriver hvert nyt ord, eller at (desuden) selve læsestykkerne er omskrevne. Herved har man ganske visst fordelene ved lydskrift, og flere lærere har udtalt tilfredshed med de opnåede resultater, som jeg heller ikke tvivler om er bedre end når man undværer lydskrift. Imidlertid er jeg overbeviist om at det ved denne fremgangsmåde er vanskeligt at undgå nogen forvirring hos de svagere begavede elever, så at de blander de to skrivemåder sammen og hverken lærer udtalen eller retskrivningen ordentligt.

(4). Dærfor har jeg altid (i lighed med de fleste talsmænd for lydskrift) foretrukket at la begynderne kun beskæftige sig med lydskrift en tid lang, så de blir fuldt fortrolige ikke alene med den, men med en ikke for ringe del af sprogstoffet, inden de går over til (også) at se ordene ortograferede. Herved følger man det princip at man ikke skal opdynge vanskelighederne, men overvinde dem een for een. Da eleverne efter de förste par timer kender tegnene, volder det dem ingensomhelst vanskelighed at læse texterne; disse selv (med betydningen af ordene, grammattiske former osv.) læres dærfor langt lettere, end når man samtidig stiller det krav at de skal vænne sig til ortografiens kapricer.

Ved denne fremgangsmåde må man jo nødvendigvis ha sammenhængende lydskrevne texter; men disse er også at anbefale dem der følger metoden nr. 3, da der er mange ting der ikke kommer frem ved omskrivninger i glossaret af de nye ord, nemlig alt det der först viser sig i sammenhængende tale: det at fransk [ǫ] i *le, de, demande, devenir, quatre* osv. osv. snart udtales, snart udelades, det engelske

r's forskellige behandling, dobbeltformer under indflydelse af sætningstryk som [kån] og [kən] og de mange andre fænomener af den slags, som det virkelig er nødvendigt at ta med, fordi ingen sætning blir naturlig uden hensyntagen til dem og fordi vi ikke kan forstå de indfødtes tale uden at kende dem[1]) — vi kan jo nemlig ikke forlange at de skal göre deres sprog stift og göre vold på alle deres naturlige sprogvaner for at göre os tilpas. Kun når man bruger sammenhængende lydskrifttexter, kan man fra begyndelsen forlange en sammenhængende fornuftig oplæsning med nogenlunde udtryk.

Jeg har så tit i samtaler måttet besvare det spörsmål om jeg også vil ha at disciplene skal lære at s k r i v e lydskrift, at jeg også her må ofre et par linier på det. Selvfølgelig skal de også skrive med lydskrift, men l æ r e det, ja det behøver det ikke; det medfører jo nemlig ikke den allerringeste bid extra-arbejde eller besvær for dem. De lærer tegnene; og kan de dem, kan de skrive et hvilketsomhelst ord i lydskrift, blot de kender dets udtale; det følger ligefrem af selve lydskriftens væsen[2]). Diktat, hvor de med lydskrift skal skrive hvad læreren siger til dem,

---

[1]) Jeg husker en dames uforstående forfærdelse da en franskmand inde i en sætning brugte forbindelsen [stane]; hun forstod först sætningen da jeg gentog den og satte [sæt ane] ind; „nå ja, gentog hun, havde han dog bare sagt [sæd ane], sådan sa vi altid i min skoletid!"

[2]) Mine elever ved statens fonetikkursus vil måske i erindring om de mange timer vi har anvendt på at skrive dansk med lydskrift, sige at det dog ikke går så ganske let. Dærtil vil jeg svare, at for det förste er det danske lydsystem i sig selv vanskeligere end både fransk og engelsk, for det andet krævede jeg (efterhånden) en langt finere lydanalyse og lydbetegnelse end vi får brug for ved skoleundervisning, og for det tredie var mine elever fuldt fortrolige med dansk retskrivning og havde igennem den og ad andre veje i åreviis indsuget en mængde

forudsætter altså kun den rigtige opfattelse af lydene og er en meget god prøve på om de har hørt rigtigt (sml. ovf. s. 86 f.).

Hvor længe skal man blive ved med udelukkende lydskrift? Det er et af de allervanskeligste spörsmål, og jeg drister mig ikke til at gi et bestemt svar. Svaret må sikkert altid for en del bero på klassens alder og modenhed, og på den tid man overhodet har til sin rådighed til sproget i det hele. Jeg har selv endog vovet at gå så vidt at jeg i engelsk, hvor jeg kun havde to ugentlige timer i to år för studenterexamen, har brugt hele det förste år til lydskrift (Sweets *Elementarbuch*), og jeg har ikke fortrudt det. I fransk i de lavere klasser har jeg mindst een gang læst lydskrift noget over et skoleår, og den eneste ulempe var de drenge der under dette blev flyttet over fra andre skoler. Andre gange har jeg gjort lydskriftkursusset kortere og i det hele experimenteret på forskellig måde uden at komme til noget bestemt resultat — undtagen dette: behold lydskrift så længe som vel muligt. Der læres nemlig forholdsvis så meget mere af selve sproget i denne tid, at jeg ikke nærer nogen tvivl om, at den der med samme timeantal og i samme alder har læst lydskrift i to år og retskrivning i et halvt, kan mere af sproget (ikke alene udtale!) end den der har lært lydskrift et halvt og dærefter retskrivning i to et halvt (altså i alt et halvt år mere end den förste). Og så er lydskrift i sig selv et så herligt middel til at vænne disciplene til minutiøs nöjagtighed, fordi man virkelig skal se sig godt for for at læse hverken mer

---

fejlagtige forestillinger om hvad der var rigtig eller faktisk dansk udtale, forestillinger som det netop var undervisningens opgave at få pillet ud af dem — d. v. s. at la kendsgerningerne og selviagttagelse pille ud af dem.

eller mindre end hvert tegn angir, at jeg tillægger lydskriftlæsning en meget stor opdragende betydning.

Men een gang skal man jo begynde at lære ortografien; og det er vel denne overgang der mere end noget andet har skræmmet folk bort fra anvendelse af lydskrift, fordi man tænker sig den som noget yderst besværligt. Men nu er, efter eenstemmige udtalelser, alle de der har vovet forsøget med lydskrift, blevne forbavsede over den lethed, hvormed overgangen er foregået uden nævneværdigt besvær fra lærerens eller klassens side, og over den sikkerhed de således underviste elever har erhvervet i ortografien. Den psykologiske grund hertil kan vel søges i den skærpede opmærksomhed, som disse elever nødvendigvis får for forskel mellem lyd og skrift, i forbindelse med at de ikke som de andre skal lære mange ting samtidig (ortografi, udtale, betydning, böjning), men får den svære ortografi sondret ud som noget der skal læres for sig selv med hensyn til ord, hvis udtale og betydning de er fuldt fortrolige med.

Den bedste måde at göre overgangen på, synes nemlig at være at knytte den til repetitionen af læste og lærte stykker[1]). Först siger man nogle ord om retskrivning i almindelighed, støttede til danske forhold: stumme bogstaver i *hvidt, fugl*; vokalernes flertydighed i *kost; se, de, den*; man kan også gi dem sådanne nødder at knække som *vandrende* og *lampetarme* osv. Dærpå får de et kendt fransk (eng.) stykke at se i ortografisk klædedragt; det gennemgåes ord for ord, hvorved de selv kan ledes til at finde ud af de vigtigste forhold mellem bogstaverne og deres lydværdi.

[1]) Man læser altså f. x. i min Fr. B. en del stykker forbi stk. 9 (der er det förste hvor retskrivningen også er givet) i lydskrift alene og går så tilbage til dette.

Herved får de i fransk for förste gang at göre med akcent-tegnene og cédille, hvis navne læres[1]).

I de følgende timer drives sammenligningen mellem ortografi og lyd på samme måde som ovenfor skildret med hensyn til grammattiske iagttagelser; man kan dærved snart gå ud fra lyden, altså forfølge den samme lyd i alle de ord hvor den findes i en side eller så, og notere disse på tavlen, snart fra ortografien, altså notere og klassificere et bogstavs lydværdier. Nogle få timer vil være tilstrækkelige til denne foreløbige orientering.

Skal man forlange ortografien lært strax fra först af, altså høre börnene i stavning eller la dem skrive ordene efter diktat? Nej — det gör man jo i reglen heller ikke ved den ikke-fonetiske metode. Lad dem förts vænnes til at se på stavemåden og ved de nævnte øvelser skrive af efter bogen; siden kan man forlange stavemåden af blot den förste linie i hver dags lektie lært ordentligt, og man skal se, at efter et fjerdingårs forløb er eleverne så stive i deres franske og engelske retskrivning som nogen pedant kan forlange — og stivere end de nu i reglen blir efter lang tids forløb[2]).

[1]) At bruge de franske, engelske eller tyske navne på bogstaverne, når der staves på dansk, er skaberi, der ikke fortjener andet end et skuldertræk, især når det, som almindeligt er, ikke gennemføres, men kun bruges ved nogle enkelte bogstaver, så at *y* er = [igræk] eller [wai], *ch* efter omstændighederne [seaʃ], [si·eitʃ] eller [tseha·] — eller endog [seʔhaʔ] midt imellem bogstaver der får lov til at beholde deres danske navne med stød og alt muligt. Noget andet er det, at hvor man bruger det fremmede sprog helt igennem som undervisningssprog også på grammattiske områder, er det nødvendigt at indøve de fremmede bogstavnavne, men de må så strengt gennemføres ved dem alle.

[2]) Wer jemals in der schule die lautschrift als hilfsmittel zur erzielung einer besseren aussprache benutzt hat, der weiss, welcher

Lydskriften skal ikke slippes, fordi man begynder også at gi sig af med ortografi; den er altfor god en hjælp til nu at kastes bort. Ikke alene bør man, i alt fald nu og da, læse hele stykker i lydskrift, men navnlig bør man bruge den ved alle nye forekommende ord (altså navnlig i glossaret) for at udelukke alt gætteri. Dærved opnåes også på de senere trin det meget vigtige, at man med samme strenghed kan forlange udtalen lært som betydningen, medens man uden lydskrift slet ikke kan stille noget krav til hjemmeforberedelse på dette punkt. Ved stadig at vedligeholde færdigheden i at omsætte lydskriftens tegn i praktisk udtale gir vi jo også vore elever noget værdifuldt for hele livet, idet de så senere, når de ikke længere har deres lærer at spörge om udtalen af nye ord, selv kan få god oplysning derom. Det, der for kun et par år siden stod som en ret fjern fremtidsmulighed, at alle franske og engelske ordbøger angav udtalen efter rationelle principper, er jo nemlig nu udmærket på vej til at blive til virkelighed med det allerförste.

Anvendelse af fonetik og lydskrift ved sprogundervisning er at betragte som et af vor tids vigtigste pædagogiske fremskridt, fordi man ad den vej opnår samtidig en betydelig lettelse og en overordentlig stor vinding i sikkerhed. Men disse midler må anvendes strax fra förste færd; liså let som det da er at få en god udtale, liså svært er det at göre de fejl gode, der sætter sig fast selv ved kort tids undervis-

---

nutzen aus ihr entspringt; der weiss aber auch, dass der schaden, welchen sie bezüglich der orthographie anrichten kann, sich nur auf wenige wochen erstreckt und äusserst gering ist, jedenfalls viel geringer als der schaden, welchen eine schlechte aussprache in der orthographie anrichtet. H. P. Junker, Die neu. sprachen. V. 99.

ning efter urigtig eller forældet metode. „Timotheus, en gammel berömt musiklærer, plejede at forlange dobbelt betaling af alle de elever, som havde nydt undervisning hos andre, för de kom til ham; som grund hertil angav han, at der var meget mere arbejde forbundet med at undervise disse end sådanne elever, hos hvem han ikke havde forud erhvervede dårlige vaner at kæmpe med[1].“ Gak hen og gör ligeså, I sproglærere!

---

[1]) Mackenzie: Stemmens pleje og uddannelse. På dansk ved H. Mygind. 1887. S. 153

XI

Som de fleste pædagogiske arbejder har også dette beskæftiget sig mest med begynderundervisning. Men der er dog af og til faldet noget af til de senere års undervisning, og jeg skal her gi et par yderligere vink dærom. Man skal fortsætte ad de samme baner som i de förste år, med de ændringer som forholdene nødvendig fører med sig.

Man skal læse — læse mere og mere, læse bedre og bedre bøger, bøger, hvis indhold er skikket til at fængsle, belære og udvikle eleverne på så alsidig en måde som muligt. Altså som för antydet ikke alene æstetisk litteratur. Bedst er den læsning der gir indblik i det fremmede folks egenart i videste forstand, og allerbedst den der er egnet til at gi eleverne kærlighed til det bedste i de fremmede nationer.

Man skal dels læse statarisk, dels kursorisk, bedst vel med flere gradationer. Medens man til at begynde med må tygge ret grundigt for at få al den sproglige næring ud, kan man naturligvis siden ta större og större bidder. Allerede temmelig tidligt kan man gå lettere hen over de stykker, hvis indhold ikke egner sig til at tas altfor alvorligt eller hvis gloseforråd ikke hører til det nødvendigste, således *Ten little Niggerboys* (Eng. B. II 176), som man f. x. kan la eleverne læse op, så at læreren forklarer

hvert ord der ikke forståes, uden at der knyttes spörsmål til det eller at de får det for til næste gang. Siden hen kan man bruge en måned eller to ind imellem alvorligere arbejde til på samme lette måde hurtigt at læse en nem roman el. lign. Man kan også gi eleverne hjemmelæsning for ved siden af det i skolen læste. Vor fransk- og engelsklærer i de øverste klasser i Frederiksborg skole (H. Mathiesen) forstod det fortræffeligt at gi os lyst til selv at læse romaner på sprogene; hver af os satte en ærgerrighed i at være den der den förste time i hver måned kunde stille med flest bind læst, og selvom vi naturligvis læste flygtigt og aldrig slog gloser op, lærte vi dog meget, og jeg betragter den dærved vundne læsefærdighed som noget af det værdifuldeste jeg fik i de sidste års skolegang. Som prøve på at vi virkelig havde læst de bøger vi kom med, talte han nok af og til med os om indholdet, men det var på dansk, og ellers lod han os kun slå op på et tilfældigt sted og oversætte en stump. Bedre er det vel dærfor at organisere det som nogle steder nu i Tyskland, hvor hele klassen i hjemmelæsning læser den samme bog og til en bestemt dag (med 14 dages eller en måneds mellemrum) har et bestemt pensum for. De skal da på sproget kunne berette om indholdet, skal også udspörge hinanden om indholdet, og får det endog af og til som klausuropgave at nedskrive indholdet; efterat læreren har set disse referater igennem, får eleverne dem for til at foredrage frit, ved hvilken lejlighed der da naturligvis kan udspinde sig videre samtaler — altsammen på det fremmede sprog.

Det vigtigste blir det s t a t a r i s k e, det som man læser så grundigt at indhold og sprogform blir disciplenes varige eje, og som dærfor også i begge henseender bør være så godt

som muligt. Øvelsen med spörsmål og svar fører efter sin natur til at indholdet kommer til at spille en stor rolle, og selvom udviklingen af sprogfærdigheden er et formål, og tilmed et meget vigtigt, træder den dog ikke direkte frem som et sådant; et barn taler jo heller ikke for at øve sig i at bruge sit modersmål, men for at få noget at vide og for at meddele sig — og dærved lærer det sproget. Dette virkelighedspræg træder mer og mer frem jo videre man kommer; ved samtalerne viser disciplene, direkte at de har forstået indholdet, indirekte at de har forstået sproget[1]).

Man skal tale — om det læste, og at de samtaler ikke blir blotte farseforestillinger med parlør-konversationer, som modstanderne ynder at sige, håber jeg at ha viist[2]). Når man herhjemme har sagt at det höjeste tiden tillader af samtaleøvelser, er følgende fem spörsmål der hver time

[1]) Der har været uenighed i de lande, hvor man har mere tid til engelsk end hos os, om man kunde læse Shakespeare i skolen. Imod det har man navnlig gjort gældende, at hans sprogform er så forældet at man hele tiden må oplyse forskellen mellem den og nutidssprog, og advare mod benyttelsen af de gamle former og vendinger; den filologiske kommentar er, navnlig i de bekendte Clarendon Press udgaver, svulmet op til et sådant omfang, at den overstiger skoleungdommens kræfter og vilde ta for lang tid. Jeg vilde dærtil foreslå følgende fremgangsmåde: læs et stykke af Shakespeare på et så fremrykket stadium at det moderne sprog sidder godt fast; læs så i sproglig henseende kursorisk, så at man ikke opholder sig ved hver afvigelse fra nutidssprog, men går uden betænkning hen over det der let forståes, og ved det andet blot uden nærmere forklaring gir en prosaoversættelse til moderne engelsk; dvæl dærimod ved indholdet med „statarisk" grundighed.

[2]) Tvivlere kan også læse beretninger, afgivne af indfødte der har besøgt tyske skoler hvor reformundervisning har været gennemført, og som har talt længe med disciplene, i Walter, *Englisch nach dem Frankfurter reformplan* s. 152—165, og Miss Brebner, *The Method of Teaching* etc.

rettes til ordensduxen (og kun til ham): „Hvem er ordensdux? Hvad dato skriver vi idag? Hvilken dag er det i ugen? Hvem er fraværende? Hvad har I læst til idag?“ og at man „skylder sandheden at tilstå, at det kun er et mindretal, der efter årets forløb kan give et rigtigt svar på dem uden at betænke sig“ [1]), så beror dette sörgelige resultat netop i förste linie på spörsmålenes fåtallighed: den som kun tre gange hver tyvende uge får sin fingerspids dyppet i vandet, lærer ikke at svømme. I anden linie skyldes det, at spörsmålene er stereotype og ingen forbindelse har med det klassen ellers læser; „mere end nogle minutter af timen vil man i reglen ikke kunde anvende til disse elementære sprogøvelser“, da læsning, oversættelse og grammatik kræver resten af tiden, i mellemklasserne endog hele tiden, så der „på dette standpunkt ikke bliver plads for øvelser i talefærdighed.“ [2]) Men når man nu omvendt bruger samtalerne til tolkning af texten, slår man jo to store fluer med ett smæk, og så skal man nok se at det går med talefærdighed som med rigdom; er man först nået til et visst punkt, går resten af sig selv; den samlede kapital yngler forbavsende hurtigt og villigt.

Man skal skrive — frie skriftlige arbejder på det fremmede sprog. Ved „frie“ må naturligvis ikke tænkes på stile i smag med de „frie danske“ om „dydens betydning i det daglige liv“, men blot at de ikke skal være oversættelser, altså ikke knyttede til bestemte danske vendinger. Ellers skal de netop være „bundne“. Den fare der nemlig er ved disse skriftlige arbejder, at disciplene går udenom alle vanskelighederne og kun bruger et ringe antal vendinger

[1]) C. Michelsen: Vor metode 24—25.
[2]) Smst. 34.

som de er sikre på er rigtige, er absolut störst jo friere og jo mere omfattende opgaven er. Det har vi seet tydeligt nok ved de frie litterærhistoriske opgaver ved skoleembedsexamen. En mere begrænset opgave er bedre både som øvelse og som prøve. Altså f. x. fortælling af en mindre anekdote eller avisberetning om en eller anden hændelse, som læreren har læst op for klassen; skildring af hvad der kan ses på et billede; genfortælling af en begivenhed i den læste roman eller i det historiske læsestykke, mulig i form af et brev[1]; sammenfatten af hvad der i det læste angår een enkelt af de optrædende personer; referat af tankegangen i (et brudstykke af) en læst afhandling; omsætning af et stykke poesi til prosa. Endnu mere bundne er opgaver som besvarelse af et bestemt givet antal spörsmål, de s. 129 f. omtalte synonymiske erstatningsopgaver osv. Alle den slags øvelser forekommer mig at være langt at foretrække for de nuværende artiumsstile, hvor man ved hjælp af et lexikon på fire timer nåer til at gengi på gyseligt fransk en snes linier som f. x. „et bælte af gamle fæstningsværker med porte, dækkede af uhyre tårne, sammentrænger dens mørke huse, som kun mod deres vilje synes at have åbnet gennemgang for snævre og snavsede gader."

Men kan nu virkelig en undervisningsmetode som den her skildrede gennemføres under de nuværende forhold? Er der ikke hindringer på alle ledder og kanter? Jo der er

[1]) Overhodet er brevform jo den form for skriftlig fremstilling som de fleste får mest brug for, og som dærfor hyppigst bør øves. — Vore efter de gamle metoder oplærte elever vil visst göre en ynkelig figur i den nu opblomstrende internationale discipelbrevvexling.

desværre ting der hindrer og vanskeliggör, men heldigvis ikke noget der umuliggör. Som hindringer skal jeg nævne tidens knaphed, tidsfordelingen, karaktersystemet, examener, lærerne.

Den tid, der nu gives de levende sprog, er for knap. Dærfor bør alle lærere i nyere sprog slutte sig sammen og i forbindelse med alle de forældre som er misfornöjede med de höjere skolers indretning (og de er ikke få) agitere ivrigt for endelig at få den byrde væk som skolen lider under, og som gör at vor opvoxende ungdom ikke får den dannelse som vor tids forhold bydende kræver: de klassiske sprog må snarest muligt ud af skolen, så blir der luft og plads til alt det der nu er trængt tilbage, deriblandt også de nyere fremmede sprog[1]). Men — selv med den nu knapt tilmålte tid kan meget göres anderledes og bedre end hidtil, og jo mere lærerne i de nyere sprog viser dette og formår at ryste gammel slendrian af sig, des mere vil de skaffe deres fag respekt, og des större vil villigheden blive til ved fremtidige reformer at gi en klækkelig udvidelse af timetallet.

Tidsfordelingen er dårlig. Når vil folk dog indse at man ikke skal lære alt på een gang? Mange fag, der hvert har så få ugentlige timer at eleverne glemmer fra den ene gang til den anden — det er en skrækkelig ødslen af tid. Og hvilken synd mod alle de mange drenge der ikke går hele skolen igennem, men må ud fra en af mellemklasserne, hvor de i geografi er nået til Rhinen, i historie til Karl den store, i naturhistorie til uglerne, i fransk til *donner,* i tysk til de ægte sammensatte verber, i engelsk til Listovs ledetråd nr. 2 midt på side 13, i matematik til

[1]) Men naturligvis også modersmålet; kundskab om natur, planter, dyr, mennesker; tegning og håndgerning; friluftsliv ....

rektanglerne, i regning til lidt ind i reguladetri, i katekismus til midt i den anden trosartikel..... bidder, brokker, brudstykker af alt mellem himmel og jord, og ikke en eneste ting lært tilgavns!

Nej, lær få ting eller een ting ad gangen, lær hver ting ordentligt og lær den færdig för du går til den næste![1]) Og hvad særlig sprog angår, da er det så sikkert som noget, at det er rigtigst at ta dem efter hinanden, ikke ved siden af hinanden; hvert sprog man begynder med, skal ha mange timer, og der skal helst gå to år inden man begynder med et nyt; så sidder det förste så fast at det kun for fremtiden behøver få timer til vedligeholdelse og udvidelse[2]), og så skader de to sprog ikke hinanden nær så meget som hvis man har dem samtidig inden man har fået færdighed i noget af dem. — I hvad alder börnene skal begynde at lære fremmede sprog, tör jeg ikke sige noget bestemt om; jeg vil være mere bange for at begynde for tidligt end for sent: lad modersmålet dog få tid og fred til til at fæstne sig og få fylde, inden andre sprog kommer til!

At vort danske nationale system med de daglige karakterer er usundt og meningsløst, er så tit sagt af fagpædagoger at jeg her ikke behøver at sige det een gang til. Men nogen uoverstigelig hindring for en fornuftig undervisning er det ikke; man kan udmærket godt benytte den her på mange punkter forudsatte klasseundervisning, så hele klassen er „oppe“ hele tiden, og dog ved timens slutning

---

[1]) En veltalende fremstilling af dette princip findes i v. Pfeils ovennævnte skrift „Eins“, men også ellers kommer tanken mere og mere frem.

[2]) Timer som jo endda foruden til det sproglige kan bruges til værdifuld kundskabsmeddelelse på andre områder: hvorfor ikke lære Frankrigs geografi og historie i de franske timer på fransk osv.?

gi karakter til alle efter bedste beskub og efter hvad man erindrer af hver drengs præstation. Er du i tvivl, så giv hellere for god en karakter end for dårlig; spild ikke for megen tid på nöjagtige retfærdighedsovervejelser. Der er jo ingen der hindrer dig i at simplificere skalaen, så du gir ug. til alle dem, du ikke husker noget ufordelagtigt om i denne time, tg. til dem du husker noget slemt om, og slet til dem der har gjort noget rent umuligt. Har din undervisning været livlig nok, vil det forholdsvis sjældent ske at du kommer til at gi ug. til en dreng der ikke har åbnet munden hele timen.

Den værste sygdom vort skolevæsen lider af, er dog examensvæsenet. Alt er indrettet på examener; forældre, börn og desværre også en del af lærerne spör kun efter examenerne: hvad der fordres til examen, hvad karakter der kan ventes eller er givet til examen osv. osv. Den daglige undervisning får lov til at skøtte sig selv, de höjere autoriteter skal dærimod nok vogte sig for den ringeste forsömmelse i retning af kontrol ved examenerne. Der er de småligste forskrifter om hvad der i hvert fag skal være læst, og hele tre universitetsprofessorer må hvert år la deres videnskab sove en måned for at lægge indviklede skemaer og se efter om privatist Nielsen fra Hansens kursus ikke har læst ti vers for lidt af Vergil, eller opgiver et kapitel af Cicero som han også har læst for to år siden; for har han det og det opdages midt i hans examen, så må han afstraffes exemplariter og der må skrives lange artikler i bladene om hans uhørte forbrydelse. — Forskrifterne er prisværdige i deres omhu for at præcisere: i ett sprog kræves der 125 sider, i et andet 150, og i det ene skal der være 1300 bogstaver på hver side, men i det andet er det

pædagogisk forsvarligt at der kun er 1100 bogstaver på siden; i ett sprog skal en sjættedel af disse bogstaver være poesi, men i de andre er prosa godt nok; i ett sprog må der for himlens skyld kun høres i læst, i et andet er det en forbrydelse om censor vil høre i noget læst; ved de fleste skal der dog høres i både læst og ulæst, men kun i ett sprog gives der særskilt karakter for hvert; i tysk og græsk er prøven kun mundtlig, i de andre sprog også skriftlig, men vel at mærke således at der i fransk skal oversættes fra dansk[1]), i engelsk til dansk, i latin både det ene og det andet, og fornuftigvis det sværeste to år för det letteste; i fransk skal ved denne skriftlige prøve et lexikon tages med, men gud nåde den synder der i et af de andre sprog vilde ta sin ordbog med. Der er nöjagtige bestemmelser om hvor de lapper papir, examensopgaverne står på, må opholde sig för, under og efter besvarelsen; og der er navnlig bestemmelser om udregningen af karakterer; de har een værdi når censorerne skal lægge deres karakterer sammen til en fagkarakter og en anden når fagkaraktererne skal lægges sammen til en hovedkarakter, og vel at mærke er det stik modsatte principper der følges ved de to beregninger (g + er efter den förste = $4^{1}/_{8}$, efter den anden $6^{1}/_{8}$; slet + henholdsvis lægger $1^{1}/_{8}$ til og trækker $17^{2}/_{8}$ fra); den mundtlige og skriftlige karakter lægges i latin sammen efter beregningsprincip nr. 2, i de andre sprog efter nr. 1, men i engelsk til realexamen vejer skriftligt og mundligt lige, i fransk til artium er det sidste af dobbelt vægt. Særlig denne karakter for fransk kræver til sin udregning virkelig

[1]) Dog kun skriftligt for grækernes vedkommende; matematikerne har skolen igennem fået samme undervisning som grækerne og skal dærfor (hvor selvfølgeligt!) oversætte mundtligt, ikke skriftligt fra dansk.

gode hoder: först tages gennemsnittet af de tre censorers skriftlige karakter efter princip nr. 1, derpå ligeså gennemsnittet af de tre mundtlige efter princip nr. 1, så multipliceres dette sidste med to og lægges sammen med den skriftlige efter princip nr. 1, summen divideres med tre og omsættes efter princip nr. 1 til en bogstavværdi, hvis talværdi ansættes efter princip nr. 2 og endelig multipliceres med to. Det er så indviklet som et landstingsvalg. Men resultaterne tages af alle som en virkelig målestok for kandidaternes dygtighed, og den der får $85^1/_3$ points anses absolut for mere værd end den der kun har fået $82^2/_3$.

Der er regler og forskrifter nok, men ligger der noget höjere pædagogisk princip til grund for dem? Skulde deres præg ikke hænge lidt sammen med, at der i vort undervisningsministerium ikke sidder et eneste undervisningskyndigt menneske? Læs statskalenderens afsnit om ministerielle embedsmænd under f. x. krigsministeriet og under vort ministerium, og se om der ikke dær er en talende forskel.

Det værste ved examenerne er dog naturligvis ikke disse smålige og inkonsekvente bestemmelser, men selve systemet. Examen tvinger til at lægge en utilbørligt vægt på propning. „En proppet examinand er dæri forskellig fra en proppet Strassburgergås, at han ikke assimilerer sin føde; og dette vilde være en virkelig fordel, om det ikke var så, at han ved fremgangsmåden har fået sin madlyst spoleret, sin tænkeevne svækket, og omend hukommelsen måske er blevet udvidet til et abnormt omfang, har han fået lede ved alt uinteresseret studium".[1]) Examener ødelægger herhjemme årlig mange mange fler unge mænds åndelige og legemlige

[1]) A. H. Sayce, Fortnightly Review, June 1875.

helbred end vi har råd til. Embedsexamerne har mange synder af den art på deres samvittighed, men artium og præliminærexamen gör også uberegnelig skade. Som prøve på, hvad den unge duer til i livet, er examen værdiløs; som prøve på hvad han kan af virkelig værdifuld kundskab, er den ikke særlig meget værd, og selv som prøve på, hvad han har lært af de ting der kan stikkes ud ved sådan en lejlighed, er examen langtfra så pålidelig som man gerne foregögler sig[1]. Og så hindrer og hæmmer den på mange punkter en virkelig frugtbringende undervisning. Spörsmålet „kan det forlanges til examen?“ trænger sig hele tiden, bevidst og ubevidst, ind i skolestuen, dæmper lærerens begejstring for at meddele det der optar hans eget sind, og svækker elevernes naturlige trang til kundskab for kundskabens egen skyld. Henad foråret, når examen i alle (!) klasser nærmer sig, kommer skolens kroniske examenskatarrh rigtig til udbrud. Det anses for nødvendigt i alle fag samtidig at repetere til examen; i et par måneder göres eleverne til åndelige drövtyggere; de får ikke nogensomhelst ny åndelig føde, men må nöjes med i störst mulig fart at ta hele årets stof igennem en eller to gange til. Dette vinder ikke ved at serveres om igen: al saft og kraft, alt det der kunde være tillokkende ved det, går tabt, og tilbage blir kun det sejeste og törreste.

Kan der imidlertid end være mangt og meget at sige på examenssystemet, behøver vi ikke en reform af det,för vi kan begynde at forbedre undervisningen. Examensfor-

[1]) Et modenhedsbevis fra skolen vilde, hvis skolernes undervisning blev fyldigt kontrolleret i årets løb, være fuldt ud nok. Som værn mod misbrug kunde höjst prøves i ganske få fag — hvilke, skulde först meddeles skolen ved inspektionens ankomst.

dringerne er ikke så store at vi jo ikke nok kan nå dem, selvom vi ikke fra förste færd lægger al vor undervisning an på dem. Når dær vægten er lagt på at læse (oversætte), men ikke på at tale, skal vi dærfor dog ikke la være med det sidste. Forstår man ved receptiv sprogbeherskelse det at man er istand til at forstå det fremmede sprog, og ved produktiv sprogbeherskelse det at man selv kan bruge sproget som udtryk for sin tanke, så er det min fulde overbevisning at man ved så godt som udelukkende at gi sig af med den receptive side af sagen har skadet sig selv og opnået en langt ringere forståen af sproget, end om man fra först af også havde dyrket den produktive side af sprogtilegnelsen. Vore alsidige øvelser vil dærfor let gi vore elever mindst det samme receptive kendskab til sproget som de andres elever; og kan det end være lidt ærgerligt for en lærer, der har lagt meget arbejde ind på talefærdighed, at hans censor ved examen kun vil ha det der hører til den gamle skure, og muligvis endog ser skævt til det plus disse elever har forud for andre, så har han jo altid en god samvittighed at trøste sig med — foruden den glæde han og hans disciple har haft ved det daglige arbejde.

Heller ikke skal hensyn til examen afholde nogen fra den bedste form for repetition, som er: ikke at vente til henad examen, når meget af det læste er glemt så at man hele tiden må sikre sig forståelsen, men omvendt at ta det igennem, mens det endnu er i ret frisk minde, så man ikke behøver at føle disciplene på tænderne på ethvert punkt. Efter hvert kapitel repeteres det, og efter hvert större afsnit eller bog repeteres også det. Tanken, der för var henvendt på enkeltheder, kan nu vende sig til helheden, til den store sammenhæng, og da repetitionen kan foregå som

en næsten uafbrudt forståelsesfuld oplæsning, kan eleverne få tilnærmelsesvis samme indtryk og samme nydelse af værket som helhed som de indfødte[1]. Har man på denne måde stykkevis efter de naturlige afsnit repeteret det læste, vil man ved examen se, at denne over hele skoleåret fordelte repetition er nok så værdifuld som en samlet lige för examen, og desuden har man kunnet holde sine elever friske ved at læse nyt lige til det sidste. —

Som sidste mulige hindring for gennemførelsen af reformmetoden nævnede jeg lærerne. De tider er snart forbi, da man anså det for tilstrækkeligt til at være lærer i nyere sprog, at man havde taget juridisk eller teologisk examen eller havde studeret Tacitus og Plato og dærpå for morskab læst nogle årgange af *Revue des deux mondes* eller romaner af Dickens og Walter Scott på egen hånd. Men selv den yngre generation af lærere med bedre uddannelse vil tit nok finde, at det ikke er så helt let gi en god undervisning i nyere sprog. Der göres skammelig lidt for at gi vore lærere ved de höjere skoler lejlighed til videre uddannelse; ikke nok med at statens etårige lærerkursus og feriekursus er lukkede for dem, står vi langt tilbage for andre nationer i retning af rejsestipendier til udlandet, som særlig lærerne i nyere sprog kan trænge til[2]. Og lönningerne er så elen-

---

[1]) At man også til repetitionen kan knytte forskellige øvelser i sproglig iagttagelse og grupperen, og at man ved den slags øvelser kan så at sige maskere en repetition og gi det læste stykke frisk interesse, er omtalt ovenfor.

[2]) Det vilde heller ikke være til skade for skolen, om de penge der nu bruges til censurrejser ved examenerne, blev anvendte til at lærerne på omgang fik en 14 dages orlov med stipendium og forpligtelse til i den tid at overvære så mange timer i deres fag som muligt i en anden skole efter frit valg.

dige, og der kræves for at existere så mange timers ugentligt slid, at man ikke må forarges om mange nöjes med at blive i den gamle skure; det er jo det nemmeste, og det fører jo uden særlig anstrengelse til det de fleste spör efter: anstændige examensresultater.

Men alligevel er det mit håb, at fler og fler vil bryde ud af skuren, og de vil sikkert finde at det lönner sig, selvom de navnlig til at begynde må lægge meget mere arbejde ind i deres undervisning, også i deres forberedelse til hver time, for at tilfredsstille de större krav som de nyere metoder utvivlsomt stiller. I vore nabolande Tyskland, Sverrig og Norge göres der umådelig meget for at reformere sprogundervisningen; i det sidste land er meget af det, der anbefales i denne bog, endog slået fast ved de officielle undervisningsplaner af 1897; skal vi ikke også være med? Der er heldigvis meget der tyder på at vore landsmænd ikke vil stå tilbage for naboerne til alle sider; og jeg personlig kan kun med glæde og taknemlighed se tilbage på den tid der er gået, og dæraf tage gode varsler for fremtiden. Da jeg i 1885 udgav min engelske grammatik förste gang, skrev bl. a. Politiken om den „Det fonetiske system han indfører, er af en sådan beskaffenhed, at en skoledreng vil stå ligeoverfor det som overfor et uhyggeligt kaos. En pædagog vil öjeblikkelig forkaste bogen som komplet upraktisk.“ Få år efter var den der skrev anmeldelsen, med til selv at udgive læsebøger med væsentlig samme lydskrift, og han har med elskværdig redebonhed offentlig erklæret at han hin gang tog fejl i sin affejende dom. Også andre, der fra först af skrev imod Quousque tandem, har siden offentligt eller privat erkendt deres uret, og lærebøger efter nyere metoder hører snart til dagens orden. I den tid

denne bog har brugt om at blive trykt, har jeg haft den fornöjelse at se ikke mindre end 9 (forresten ikke alle lige beundringsværdige) skolebøger udkomme, hvori nogle af dens tanker er gennemførte: en engelsk læsebog og fire engelske læsehefter med min lydskrift, to franske do. med do.; en bog tyske taleøvelser og en fransk læsebog, begge docerende som noget nyt de spörsmålsøvelser, som jeg har anbefalet og praktiseret siden 1888, da jeg havde set dem navnlig hos Klinghardt. — Dette som forklaring på min bogs motto.

Lad mig prøve på den sidste side at sammenfatte tankerne i dette skrift. De gammeldags enkeltsætninger var forfejlede af mange grunde, bl. a. fordi der ikke kunde stilles andet op med dem end oversættelse. De kunde ikke interessere, ikke engang læses fornuftigt op; de kunde ikke huskes i den bestemte form de havde, og altså ikke tjene som forbillede hvorefter andre sætninger kunde dannes; dærfor kom den udenadlærte grammatiks regler til at spille så stor en rolle. Det hele blev ensartet og dødt.

Vor metode søger at anvise mange midler, der gensidig støtter hinanden. Udtalen læres ikke blot ved at læreren siger for og eleven efter, eller ved at eleven gætter sig til den efter ortografien og læreren så retter. Det sidste forkaster vi helt; lærerens sigen-for benytter vi dærimod i endnu större udstrækning end för, og vi tar desuden rationel lydbeskrivelse og lydbetegnelse op. Den således vundne bedre udtale hjælper i höj grad med også til tilegnelsen af sprogstoffets anden (betydnings-) side. — Hvor man för kun havde oversættelse til at meddele betydning, har vi desuden middelbar og umiddelbar anskuelse, forklaring på det fremmede sprog m. m. Hvor man för kun havde udenadslæren af

paradigmer, ramser og regler, givne på autoritet, har vi selvvirksomhed og den dærved vundne indsigt i sprogbygningen. Og hvor man för kun havde oversættelse af danske øvelsesexempler ved hjælp af grammatikkens regler, har vi en hel skala af øvelser: direkte reproduktion (sigen efter; svar på spörsmål der slutter sig lige til bogens ord) — omproduktion (omsætninger til andre tider, personer osv.; svar på friere spörsmål; selv stillen-spörsmål) — fri reproduktion (genfortælling) og endelig fri produktion (breve o. lign.). Og idet der er fornuftig mening i alt hvad der læses og siges og göres, vækker og vedligeholder man interessen, og undervisningen blir ikke alene mangfoldig, men hvad der særlig sömmer sig ved de levende sprog, den blir i dybeste og bedste forstand virkelig levende.

TILLÆG

Mundens stilling ved bogstavernes udtale.

(En skoledrengs selvstændige beskrivelse, se s. 148).

A. Vokalerne.

a. Naar Bogstavet a udtales, aabnes Læberne vel saa meget som en Tomme, Tænderne knap saa meget. Tungen lægges med Spidsen hen imod Tænderne i Underkæben, og hvælves en Del opad.

e. Læberne blive lukket lidt mere sammen og trækkes lidt mere op ad Ørene til. Tænderne lukkes omtr. sammen, men Tungen har næsten samme Stilling som ved a, undtagen den hvælver sig endnu mere.

i. Overlæben trækkes et Stykke højere op over Underlæben, og Tænderne lukkes endnu mere sammen; Tungen rører med Spidsen Tænderne i Undermunden og rører omtr. helt ved Ganen.

o. Læberne tilspidses noget og Tænderne fjærnes lidt fra hinanden, Tungen trækker sig tilbage og vender nu Spidsen nedad i Munden, følgelig bliver Tungen stærkt hvælvet.

u. Læberne tilspidses endnu mere, Tænderne lukkes omtrent sammen. Tungen trækker sig endnu mere tilbage stadig med Spidsen nedad, der bliver altsaa en endnu större Hvælving.

y. Læberne er ligesaa stærkt tilspidsede som ved u, men vender lidt mere nedad. Tænderne fjærnes lidt fra hinanden, og Tungen lægges med Spidsen imod den øverste Del paa Indersiden af Undertænderne.

æ. Læberne aabnes vel en halv Tomme, og trækkes lidt mere op ad Ørene til end ved e. Tænderne aabnes knap saa meget og Tungen lægges med Spidsen mod Tænderne i Underkæben, og med en Del af Siderne (af Tungen) op mod Tænderne i Overkæben.

ø. Læberne er tilspidsede en lille Kende mere end ved (?) men lidt mindre end ved u og y. Tænderne og Tunge ligge ligesom ved æ.

aa. Læberne aabnes et forholdsvis stort Stykke. Tænderne ligeledes. Tungen trækkes tilbage i Munden uden at røre ved nogen Steder.

B. Konsonanterne.

b. Udtalelsen af dette Bogstav sker ved at Munden er tillukket men pludselig aabnes. Tænderne er da fjærnet meget lidt fra hinanden. Tungen vender Spidsen et Stykke ind under Tænderne i Underkæben.

c. Tænderne baade i Over- og Undermunden sættes omtrent sammen. Tungen sættes med Spidsen henimod Overtænderne og hvælves en Del, derved bliver der kun en ganske lille Aabning, og naar Luften saa kommer ud, frembringes der den Hvislen, man hører naar man udtaler Bogstavet. Saa trækkes Tungen og Undertænderne fra Overlæben, og Hvislen hører da op.

d. Tænderne og Tungen røre ved hinanden, saa at Luften ikke kan komme ud. Nu aabnes Munden og Luften strømmer ud paa én Gang.

f. Munden indtager den Stilling, som den havde ved æ. Derpaa sættes Underlæben op mod Tænderne i Overmunden saa der kun bliver et ganske lille Hul imellem, og gennem det gaar Luften saa og man hører ligesom en Susen.

g. Tungen hvælves saa stærkt, at den rører ved Ganen. Derpaa strækkes den ud og Luften kommer da ud ligesom ved d.

h. Munden har samme Stilling som ved aa; men Luften presses ud med større Kraft og i større Mængde.

k. Mundens Stilling er ligesom ved g, men derpaa fjærnes Tungen et stort Stykke fra Ganen og Luften stødes da ud, som ved g.

l. Mundens Stilling er ligesom ved æ; men derpaa sættes Tungen op som et Laag for hele Mundaabningen

m. Mundstillingen er atter ligesom ved æ, men Læberne lukkes sammen og stopper for Luften.

n. Mundens Stilling er ogsaa æ her, men Tungen sættes hen mellem Over- og Undertænder og stopper for Luften paa den Maade.

p. Er ligesom b med Undt. af, at Luften stødes ud med langt større Kraft. Munden aabnes vel en Tomme, Tænderne lidt mindre.

r. Tungen hvælves omtrent op til Ganen, trækkes derpaa dybt ned og tilbage i Munden.

s. Er det omvendte af c. Først sættes Tungen og Tænderne omtrent sammen og saa aabnes.

t. Er ligesom c [skal vel være d] men Luften udstødes ligesom ved p med langt større Kraft.

v. Underlæben sættes op til Overtænderne og der fremkommer da en Hvislen ved at Luften siver ud mellem Læben og Tænderne. Derefter trækkes Underlæben bort fra Tænderne.

UDVALGT BOGLISTE.

M. BRÉAL, *De l'enseignement des langues vivantes.* Paris 1893.

M. BREBNER, *The Method of Teaching Modern Languages in Germany.* London 1898.

H. BREYMANN, *Die neusprachliche Reform-litteratur.* Leipz. 1895.

F. FRANKE, *Praktisk tilegnelse af fremmede sprog.* Kbh. 1884.

H. KLINGHARDT, *Ein Jahr Erfahrungen mit der neuen Methode.* Marb. 1888. *Drei weitere Jahre Erfahrungen.* Marb. 1897.

P. PASSY, *La méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes.* Paris 1899. (Oversat i Vor Ungdom).

K. QUIEHL, *Französische Aussprache und Sprachfertigkeit.* 3. Aufl. Marburg 1899.

V. STIGAARD, *Fransk,* i „Vor Methode", Kbh. 1900.

J. STORM, *Om en forbedret Undervisning i levende Sprog.* Norske universitets- og skoleannaler II.

H. SWEET, *The Practical Study of Languages.* London 1899.

W. VIETOR, *Der Sprachunterricht muss umkehren.* 2. Aufl. Heilbronn 1886.

M. WALTER, *Englisch nach dem Frankfurter Reformplan.* Marburg 1900.

O. JESPERSEN: FONETIK

DET er almindelig erkendt, at Prof. Jespersen er en af de mest fremragende Dyrkere af den moderne Videnskab, som man snart har kaldt Antropofonik, snart Lydfysiologi, nu som oftest *Fonetik*. Naar han nu fremsætter Resultatet af sine Forskninger, er der ingen Tvivl om, at denne Bog vil blive et Hovedværk paa dette Omraade, et Værk, som ingen Fonetiker kan undvære. Det ligger selvfølgelig udenfor »Bog og Naal«s Opgave at gaa ind paa den egenlig videnskabelige Side af denne Bog, men vi ville dog ikke undlade at henlede vore Læseres Opmærksomhed paa den. Rigtignok taler Prof. J. næsten afskrækkende om det store Arbejde, der maa gøres for at blive en dygtig Fonetiker, men vi tillade os dog at mene, at ogsaa for dem, der ikke ligefrem ville tragte efter dette Navn, er Bogen af betydelig Værdi. Skreven i et fortrinligt Sprog indeholder den saa meget af almindelig Interesse, at ethvert Menneske kan læse den med Udbytte, men særlig for Lærere, saavel i Modersmaalet som i fremmede Sprog, kan det, synes mig, ikke noksom anbefales at studere i al Fald den indledende Del med Omhu. Afsnittene om Lyd og Skrift og de tre Kapitler, der behandle Spørgsmaalet »den bedste Udtale«, ere fulde af ypperlige Oplysninger og klarende Redegørelser. Og ved Siden af alt det, man faar at vide om selve Sagen, er Bogen og dens Stil en fortrinlig Anvisning paa, hvorledes man skal lægge et Æmne til Rette, saa at *alle* kan forstaa det. Men hvilken Lærer har ikke Brug for den Lærdom? Hermed være Bogen da anbefalet ikke blot til Fonetikere af Fag, men til alle Lærere. *(Bog og Naal)*

PRIS: 14 KRONER